

Woitek, Christina

**Der Bedeutungserwerb im Elementarbereich –  
Diagnose und Therapie semantischer Fähigkeiten  
eines Kindes aus dem Schulkindergarten für  
Sprachbehinderte**

<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

**FREIE WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT**

**FÜR DIE**

# **DIPLOMPRÜFUNG**

**IN ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT**

**AN DER**

**FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK (REUTLINGEN)**

**DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG**

**IN VERBINDUNG**

**MIT DER FAKULTÄT FÜR SOZIAL- UND VERHALTENSWISSENSCHAFTEN DER**

**EBERHARD-KARLS-UNIVERSITÄT TÜBINGEN**

Thema der Arbeit:

**Der Bedeutungserwerb im Elementarbereich – Diagnose und Therapie semantischer Fähigkeiten eines Kindes aus dem Schulkindergarten für Sprachbehinderte**

Referentin: **Prof'in Dr. Iris Füssenich**

Co-Referentin: **Akad. Rätin Kristina Singer**

Erstellt von: **Christina Woitek**

(Der Schüler) Zi-lu sprach zu Konfuzius:  
"Wenn Euch der Herrscher des Staates Wei die Regierung anvertraute  
- was würdet Ihr zuerst tun?"  
Der Meister antwortete: "Unbedingt die Worte richtigstellen."  
Darauf Zi-lu: "Damit würdet Ihr beginnen?"  
Das ist doch abwegig. Warum eine solche Richtigstellung der Worte?"  
Der Meister entgegnete: "Wie ungebildet du doch bist, Zi-lu!  
Der Edle ist vorsichtig und zurückhaltend, wenn es um Dinge geht, die er nicht  
kennt. Stimmen die Worte und Begriffe nicht, so ist die Sprache konfus.  
Ist die Sprache konfus, so entstehen Unordnung und Misserfolg.  
Gibt es Unordnung und Misserfolg, so geraten Anstand und gute Sitten in Verfall.  
Sind Anstand und gute Sitten in Frage gestellt,  
so gibt es keine gerechten Strafen mehr.  
Gibt es keine gerechten Strafen mehr, so weiß das Volk nicht,  
was es tun und was es lassen soll.  
Darum muss der Edle die Begriffe und Namen korrekt benutzen  
und auch richtig danach handeln können.  
Er geht mit seinen Worten niemals leichtfertig um."

**Konfuzius (551-479 v.Chr.), chinesischer Philosoph**

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung .....</b>	<b>7</b>
<b>I.</b>	<b>Zum Elementarbereich in Baden-Württemberg.....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>Allgemeine Angaben zum Elementarbereich .....</b>	<b>11</b>
2.1	HISTORISCHER ÜBERBLICK.....	12
2.2	ZUM BILDUNGSauftrag .....	14
2.2.1	<i>Der Orientierungsplan .....</i>	<i>14</i>
2.3	ZUR Sprachförderung im Elementarbereich.....	15
2.3.1	<i>Abgrenzung von Sprachtherapie und Sprachförderung.....</i>	<i>15</i>
2.3.2	<i>Zur Sprachförderung im Elementarbereich.....</i>	<i>16</i>
<b>3</b>	<b>Im Speziellen: Zum Schulkindergarten in Baden-Württemberg .....</b>	<b>18</b>
3.1	ALLGEMEINE INFORMATIONEN.....	18
3.2	Aufgabe und Ausgestaltung des Schulkindergartens.....	19
3.3	Aufgabe und Arbeit des Schulkindergartens für Sprachbehinderte Kinder.....	22
<b>II.</b>	<b>Zum Erwerb semantischer Fähigkeiten.....</b>	<b>23</b>
<b>4</b>	<b>Spracherwerb und semantische Fähigkeiten bei einsprachig und zweisprachig aufwachsenden Kindern .....</b>	<b>23</b>
4.1	Begriffserläuterung: „Zweisprachigkeit“ .....	24
4.2	SEMANTISCHE FÄHIGKEITEN BEI ZWEISPRACHIG AUFWACHSENDEN KINDERN .....	25
<b>5</b>	<b>Zur Entwicklung semantischer Fähigkeiten im Elementarbereich.....</b>	<b>29</b>
5.1	THEORETISCHE MODELLE ZUR BEGRIFFS- UND BEDEUTUNGSENTWICKLUNG.....	29
5.2	EINORDNUNGSVERSUCHE DER THEORIEN .....	32
5.3	ZUR ENTWICKLUNG SEMANTISCHER FÄHIGKEITEN .....	33
5.3.1	<i>Unterstützende Aspekte beim Spracherwerb .....</i>	<i>35</i>
5.3.2	<i>Entwicklung von Referenzbezügen und triangulärem Blickkontakt.....</i>	<i>38</i>
5.3.3	<i>Bedeutung der Objektpermanenz und die Entstehung erster Symbole .....</i>	<i>39</i>
5.3.4	<i>Erste sprachliche Äußerungen.....</i>	<i>40</i>
5.3.5	<i>Zur Erweiterung des Lexikons.....</i>	<i>42</i>
5.3.6	<i>Zum mentalen Lexikon als Netzwerk.....</i>	<i>46</i>
5.3.7	<i>Sprachverständnis und Sprachproduktion .....</i>	<i>47</i>

<b>III.</b>	<b>Gezielte Sprachtherapie semantischer Fähigkeiten im Elementarbereich .....</b>	<b>50</b>
<b>6</b>	<b>Störungen beim Erwerb von Bedeutungen .....</b>	<b>50</b>
6.1	STÖRUNGEN DER SEMANTIK.....	50
6.1.1	<i>Störungen des Sprachverständnis .....</i>	<i>50</i>
6.1.2	<i>Eingeschränkter Wortschatz und fehlende Strategien zur Erweiterung .....</i>	<i>51</i>
6.1.3	<i>Wortfindungsstörungen.....</i>	<i>52</i>
6.2	DIAGNOSTIK SEMANTISCHER FÄHIGKEITEN.....	53
6.2.1	<i>Über Wortschatztests .....</i>	<i>53</i>
6.2.2	<i>Leitfragen der Diagnostik.....</i>	<i>54</i>
<b>7</b>	<b>Konsequenzen für die Therapie im Elementarbereich .....</b>	<b>55</b>
7.1	SPRACHTHERAPIE ALS INSZENIERTER SPRACHERWERB .....	55
7.2	AUSWAHL VON THERAPIEZIELEN .....	56
7.3	METHODISCHE ÜBERLEGUNGEN .....	58
<b>IV.</b>	<b>Zum kindlichen Spiel.....</b>	<b>60</b>
<b>8</b>	<b>Die verschiedenen Formen des kindlichen Spiels .....</b>	<b>60</b>
8.1	DAS SPIEL - VERSUCH EINER DEFINITION.....	61
8.2	REGELSPIELE .....	62
8.3	ZUR ENTWICKLUNG VOM SYMBOL- ZUM ROLLENSPIEL.....	62
8.3.1	<i>Kognitive Voraussetzungen.....</i>	<i>62</i>
8.3.2	<i>Rollenübernahme und Symbolisierung von Gegenständen .....</i>	<i>65</i>
8.3.3	<i>Soziale Kommunikation im Rollenspiel.....</i>	<i>66</i>
8.4	SPIESENTWICKLUNG – AUFFÄLLIGKEITEN UND FÖRDERMÖGLICHKEITEN.....	68
8.5	ZUM ZUSAMMENHANG ZWISCHEN SPRACHE UND SPIEL.....	70
<b>V.</b>	<b>Fallbeispiel „Ebru“ – Diagnose und Therapie der semantischen Fähigkeiten .....</b>	<b>73</b>
<b>9</b>	<b>Bedingungsanalyse .....</b>	<b>73</b>
9.1	ALLGEMEINE ANGABEN.....	73
9.2	WAS KANN <i>EBRU</i> ?.....	75
9.3	WAS MUSS <i>EBRU</i> NOCH LERNEN? .....	76
9.4	KOMMUNIKATIVE UND SPRACHLICHE FÄHIGKEITEN.....	78
9.4.1	<i>Semantik (Pragmatik).....</i>	<i>78</i>
9.4.2	<i>Aussprache.....</i>	<i>80</i>
9.4.3	<i>Grammatik.....</i>	<i>81</i>
9.5	SPIELFÄHIGKEIT .....	82
9.5.1	<i>Symbolspiel und Spracherwerbsstörung.....</i>	<i>83</i>

---

9.5.2	<i>Spielverhalten von Ebru</i> .....	84
<b>10</b>	<b>Therapie</b> .....	<b>86</b>
10.1	WAS BRAUCHT <i>EBRU</i> ALS NÄCHSTES? .....	86
10.2	ALLGEMEINE HINWEISE ZUR THERAPIE .....	88
10.2.1	<i>Die individuelle Therapiestruktur</i> .....	88
10.2.2	<i>Erste Therapieziele</i> .....	89
10.2.3	<i>Die Technik des Modellierens</i> .....	90
10.3	DIE SÄULEN DER THERAPIE .....	91
10.3.1	<i>Das Rollenspiel</i> .....	92
10.3.2	<i>Herstellen und Spielen eines „Tierlottos“</i> .....	94
10.3.3	<i>Der „Rategarten“</i> .....	96
10.4	RESÜMEE BISHERIGER THERAPIEMAßNAHMEN .....	98
10.5	AUSBLICK.....	100
<b>11</b>	<b>Schlussbetrachtung</b> .....	<b>102</b>
<b>12</b>	<b>Literatur</b> .....	<b>105</b>
<b>13</b>	<b>Anhang</b> .....	<b>113</b>

## **Abbildungsverzeichnis**

Abb. 1: Netzwerkmodel	31
Abb. 2: Einteilung der Modellvorstellungen	32
Abb. 3: Individuelle Sprachvernetzung bis zum 3;10 Lebensjahr	74
Abb. 4: Individuelle Sprachvernetzung ab dem 3;10 Lebensjahr	74

## 1 Einleitung

Im Rahmen meiner Arbeit als studentische Hilfskraft für das Projekt „Wissenschaftliche Begleitung der Implementierung des Orientierungsplans“<sup>1</sup> lernte ich *Ebru*, ein 5jähriges Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund, aus dem Schulkindergarten für sprachbehinderte Kinder kennen. Durch das pädagogische Fachpersonal erfuhr ich von ihrem erhöhten Förderbedarf und ihren Schwierigkeiten im semantisch-pragmatischen Bereich. Im Kindergartenalltag konnte häufig beobachtet werden, dass *Ebru* eine unverständliche Sprache entwickelt hat, die es ihr erschwert mit Fremden und meist auch mit bekannten Kindern oder Erwachsenen zu kommunizieren. Aufgrund dessen reifte in mir der Entschluss heran, mich im Rahmen meiner Diplomarbeit mit dem Thema der Semantik auseinanderzusetzen und *Ebru* in diesem Rahmen zu fördern. Mit meiner Arbeit möchte ich dazu beitragen bei sprachtherapeutischen Maßnahmen eine ganzheitliche Sichtweise auf Kinder einzunehmen. Die pädagogischen Beobachtungen sollten in den Mittelpunkt gestellt werden, so dass wie im vorliegenden Fall auch Lebenssituation sowie Kompetenzen und Schwierigkeiten des Kindes neben den sprachlichen Auffälligkeiten in der Therapie berücksichtigt werden. Denn eine Förderung semantischer Fähigkeiten beinhaltet mehr als pure Wortschatzerweiterung. Häufig werden in der Literatur semantische Störungen auf einen begrenzten Wortschatz reduziert und Auswirkungen auf weitere sprachliche und nichtsprachliche Entwicklungsbereiche vernachlässigt. Diese Sichtweise möchte ich mit dieser Arbeit um einen ganzheitlichen Blick ergänzen.

Der Erwerb von Bedeutungen ist einer der wichtigsten Bereiche des Spracherwerbs, aber auch der schwierigste und somit der am wenigsten erforschte (vgl. FÜSSENICH <sup>5</sup>2008, 12). Er ist nicht wie andere Bereiche, z.B. die Grammatik oder die Phonologie, auf eine Zeitspanne begrenzt, sondern unterliegt in verschiedener Hinsicht lebenslangen Veränderungen. Das Lexikon

---

<sup>1</sup> „Wissenschaftliche Begleitung der Implementierung des Orientierungsplans für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten (Pilotphase), Schwerpunkt Frühförderung“



stellt das Zentrum der Sprache und des Spracherwerbs dar, denn der Erwerb einzelner Wörter ist die Voraussetzung für den Erwerb grammatischer und phonologischer Fähigkeiten.

Kinder wollen sich mitteilen und ausdrücken. Diese beiden Prinzipien haben oberste Priorität in der Sprachförderung. Kinder, vor allem im Elementarbereich, drücken sich im Spiel aus. Sprachförderung findet daher in für Kinder bedeutsamen Spielhandlungen statt. Auffälligkeiten der Semantik haben neben den Auswirkungen auf die sprachliche Entwicklung auch Konsequenzen für andere Entwicklungsbereiche. Auch das kindliche Spiel kann davon betroffen sein und in seiner Entwicklung verzögert bzw. gefährdet sein. Somit stellt es eine weitere wichtige Komponente der Therapie dar, die es zu berücksichtigen gilt.

In dieser Arbeit werden nicht nur allgemeine theoretische Überlegungen zur Bedeutungs- und Begriffsentwicklung sowie deren Beeinträchtigung und Einfluss auf weitere kindliche Entwicklungsbereiche angestellt, sondern auch Konsequenzen zur Förderung<sup>2</sup> und damit auch Diagnostik semantischer Fähigkeiten dargestellt. Anhand des Fallbeispiels aus dem Schulkindergarten für Sprachbehinderte werde ich eine gezielte Sprachförderung darstellen, die das Kind mit seinen individuellen Fähigkeiten und Schwierigkeiten in den Mittelpunkt der Therapie rückt.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in fünf Kapitel. Vier der fünf Teile bilden die theoretische Grundlage, die im fünften Teil auf die Praxis übertragen wird. Beginnen (*Kap. 1*) werde ich mit einer Darstellung des Elementarbereichs. Nach einem kurzen historischen Überblick beleuchte ich die momentane Lage der Bildungspläne, insbesondere den Orientierungsplan für die baden-württembergischen Kindergärten, um im Anschluss auf die Sprachförderung im Elementarbereich zu sprechen zu kommen. Dies stellt ein viel diskutiertes Thema in aktuellen Debatten um frühe Förderung dar. *Ebru* besucht den Schulkindergarten für Sprachbehinderte. Daher greife ich den Schulkindergarten im Speziellen aus dem Elementarbereich heraus und erläutere seine Organisation und Aufgabe in Baden Württemberg.

---

<sup>2</sup> „Förderung“ steht hier stellvertretend für „Therapie“ und wird auch im Folgenden synonym dafür verwendet.

Das Thema Mehrsprachigkeit ist vor allem in der Elementarpädagogik ein aktuelles Thema. Frühe Mehrsprachigkeit wird zunehmend als erstrebenswert angesehen und allseits gefördert, worunter der Erwerb von Fremdsprachen mit hohem Prestige, wie zum Beispiel Englisch und Französisch, verstanden wird. *Ebru* wächst mit türkischem Migrationshintergrund auf. Daher widmet sich der Beginn des *zweiten Teils* meiner Arbeit dem Thema der Zweisprachigkeit. Einflussfaktoren beim Erwerb der Zweitsprache und der Erwerb semantischer Fähigkeiten werden ebenso aufgegriffen wie Störungen beim Bedeutungserwerb von zweisprachig aufwachsenden Kindern.

Im Anschluss gehe ich auf wesentliche Aspekte der Begriffs- und Bedeutungsentwicklung ein. Dies impliziert zunächst die Vorstellung einiger theoretischer Modelle, welche im Anschluss eingeordnet werden. Weiterhin erfolgt eine Darstellung der *Meilensteine* der Begriffs- und Bedeutungsentwicklung sowie einige Aspekte zur Organisation des mentalen Lexikons.

Der *dritte Teil* der Arbeit beschäftigt sich schließlich mit den Störungen, die im semantischen Bereich auftreten können. Dies betrifft zu einem großen Teil den Wortschatz, der meist eingeschränkt ist und den Umgang des Kindes mit dieser Einschränkung. Meist fehlen den Kindern Strategien, diesen selbstständig zu erweitern. Zum anderen werden Auffälligkeiten des Sprachverständnis und der Wortfindung aufgegriffen, da beide Bereiche bei einer semantischen Störung betroffen sein können. Es folgt eine Darstellung von Aspekten zur Feststellung semantischer Störungen. Hier kommt es zu grundlegenden Überlegungen im Bereich der Diagnostik sowie bezüglich deren Methodik und Fragestellung. Nach einem kritischen Blick auf Wortschatztests werden die Leitfragen der Diagnostik beleuchtet.

Zum Abschluss befasst sich dieser Teil mit den Konsequenzen für das therapeutische Vorgehen. Die Sprachförderung als inszenierter Spracherwerb nach DANNENBAUER wird aufgegriffen und schließlich werden methodische Überlegungen angestellt sowie Therapieziele entwickelt. Dieser und der vorangegangene Teil bilden eine bedeutende theoretische Grundlage für die sprachtherapeutische Förderung im Praxisteil dieser Arbeit.

Spiel- und Sprachentwicklung sind zwei sich wechselseitig bedingende Bereiche und spielen auch in der sprachtherapeutischen Arbeit mit *Ebru* eine zentrale Rolle. Der *vierte Teil* beschäftigt sich daher mit der Thematik des kindlichen Spiels. Nach einem schwierigen Definitionsversuch werden das Regelspiel und die Entwicklung vom Symbol- zum Rollenspiel beschrieben. Im Anschluss gehe ich auf Schwierigkeiten und Fördermöglichkeiten der Spielentwicklung ein und komme schließlich auf den für meine Arbeit zentralen Faktor zu sprechen: den Zusammenhang zwischen Sprach- und Spielentwicklung.

Im *letzten Teil*, dem Praxisteil dieser Arbeit, skizziere ich die gezielte Sprachförderung mit *Ebru*. Nach allgemeinen Angaben zu ihrer Person, werden die diagnostischen und sprachtherapeutischen Ergebnisse meiner Überprüfung in einer Bedingungsanalyse zusammengefasst, um die Ausgangslage für die sich anschließende Therapie darzustellen. Methodische Überlegungen sowie die Darstellung der praktischen Umsetzung der Sprachtherapie mit *Ebru* sind Hauptbestandteile des Praxisteils.

Die Schlussbetrachtung meiner Arbeit widmet sich einer Zusammenfassung der wichtigsten Aspekte und einer Reflektion meiner sprachtherapeutischen Arbeit. Abschließend muss gesagt werden, dass es sich bei den in dieser Arbeit verwendeten Namen um anonymisierte Codenamen handelt. Ich habe versucht *Ebrus* Familiensituation, ihre Lebensbedingungen sowie ihr Umfeld so gut wie möglich zu erfassen und in dieser Arbeit darzustellen. Ich hoffe der Familie gerecht zu werden und bedanke mich für ihre Offenheit und Unterstützung. Unter den Berufsgruppen, die angesprochen werden, sollen sowohl männliche wie weibliche Fachkräfte verstanden werden.

# I. Zum Elementarbereich in Baden-Württemberg

## 2 Allgemeine Angaben zum Elementarbereich

Um die Sprachförderung im Elementarbereich darzustellen, ist es notwendig den Begriff des Elementarbereichs vorher zu präzisieren. Der „*Elementarbereich*“ bezeichnet die erste Stufe des institutionalisierten Erziehungs- und Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland.“ (LEIST <sup>2</sup>2006, 673) Er umfasst alle Einrichtungen, wie den Kindergarten oder die Kindertagesstätte, die die Familie in der Erziehung der Kinder vom 3.-6. Lebensjahr unterstützen und ergänzen<sup>3</sup>. Mit seiner zentralen Aufgabe, der Pädagogik der frühen Kindheit, stellt er eine eigenständige Bildungsstufe dar. Diese Aufgabe beinhaltet nach LEIST die Unterstützung und Förderung des Kindes in seiner elementaren, also grundlegenden Entwicklung. „Neben motorischen, kreativen, emotionalen, sozialen und kognitiven Prozessen betrifft dies auch sprachliche Entwicklungsprozesse...“ (ebd., 673), auf die in diesem Kapitel näher eingegangen wird. Im Elementarbereich ist in diesem Zusammenhang meist die Rede von *Sprachförderung*, die die Perzeption und Produktion gesprochener Sprache umfasst. Die Begrifflichkeit der *Sprachförderung* wird in Abgrenzung zur *Sprachtherapie* nachfolgend erläutert (Kapitel 2.3.1). Weiterhin stehen sprachliche und außersprachliche Voraussetzungen für den schulischen Schriftspracherwerb im Mittelpunkt der Elementarpädagogik, wie z.B. die feinmotorischen Fähigkeiten. Zu Beginn ist eine Auseinandersetzung mit der Geschichte des Elementarbereichs unumgänglich, um eine Basis für die weiteren Ausführungen zu schaffen.

---

<sup>3</sup> Im weiteren Verlauf wird häufig von „Kindergärten“ gesprochen. Der Begriff „Kindergarten“ soll hier stellvertretend für den „Elementarbereich“ stehen.

## 2.1 Historischer Überblick

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts entstanden die ersten Institutionen zur Früherziehung von Kleinkindern, die sogenannten *Kleinkindbewahranstalten*, deren Aufgabe die Pflege und Ernährung der als hilflos und schutzbedürftig angesehenen Kinder umfasste (vgl. ebd.).

Die sich in der Folge entwickelnden *Kindergärten* vertraten mit ihrer Arbeit unterschiedliche Menschenbilder. So standen auch verschiedene Aspekte im Vordergrund dieser Arbeit. Pflegerisch-karitative, sozial-erzieherische oder schulisch-bildende. Durch die Folgen des Zweiten Weltkrieges wuchs der Bedarf an pflegerischer Tätigkeit. Da die Modernisierung der Arbeitswelt eine Forderung nach qualifiziert ausgebildeten und damit wettbewerbsfähigen Jugendlichen laut werden ließ, traten Bereiche, wie Bildung und Erziehung, schnell wieder in den Vordergrund (vgl. ebd.).

### *Bildungskonzepte*

Nach GROSSMANN (<sup>2</sup>1994) entwickelten sich im Laufe der Jahre neben weiteren reformpädagogischen Ansätzen, zwei unterschiedliche Strömungen der institutionellen Früherziehung heraus, der *funktions-* und der *situationsorientierte Ansatz*.

Um den Forderungen der Wirtschaft gerecht zu werden, entwickelte man zahlreiche Programme zum frühen Lernen. Man hoffte, die Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungssystems und den internationalen Erfolg der deutschen Wirtschaft zu erhöhen. Diese Programme dienten dem *funktionsorientierten Ansatz* als Möglichkeit, Einfluss auf die kognitive Entwicklung in Form von Trainings und Übungen zu nehmen (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang entstanden auch *kompensatorische* Sprachförderprogramme, die „vor allem für Kinder aus sozial schwachen Familien konzipiert waren“ (LEIST <sup>2</sup>2006, 674). Zentrale Inhalte beschäftigten sich hier mit dem Wiederholen von Wörtern oder Sätzen. Ziel dieses Ansatzes und gleichzeitig größter Kritikpunkt sind seine Assimilationsbestrebungen der *sozial schwachen* Kinder an die *Mittelschicht* bzw. der Migrantenkinder an die deutschen Kinder und die damit verbundene defizitorientierte Sichtweise. Ein weiterer Kritikpunkt ist die isolierte Förderung

einzelner kognitiver und instrumenteller Bereiche. Ganzheitlich miteinander vernetzte Entwicklungsprozesse werden in diesem pädagogischen Ansatz nicht berücksichtigt.

Im *situationsorientierten Ansatz* werden „Lebenssituationen, die für die kindliche Lebenswelt als relevant erkannt wurden, in didaktischen Einheiten so aufbereitet, dass die Kinder darin entsprechende Handlungskompetenzen erwerben können“. (ebd., 674) Pädagogische Fachkräfte schaffen als Voraussetzung dafür anregende Rahmenbedingungen in denen kindliche soziale, kognitive, instrumentelle und sprachliche Entwicklungs- und Lernprozesse unterstützt werden.

*„Für die Sprachförderung bedeutet dies, dass sie ebenfalls nicht in speziellen Programmen oder isolierten Übungen, sondern in angewandter situationsbezogener und handlungsbegleitender Kommunikation stattfindet“* (ebd., 674f).

Dies galt auch für Migrantenkinder. Daher wurde die schwer kritisierte Ausländerpädagogik von dem differenzorientierten Ansatz der interkulturellen Pädagogik abgelöst. Die sprachlichen Kompetenzen der Kinder wurden jetzt nicht mehr als Defizit sondern wertneutral als Differenz und Mehrsprachigkeit als förderungswürdig angesehen (vgl. ebd.).

Trotz einiger Schwierigkeiten in der praktischen Umsetzung (z.B. DIEHM 1993) konnte sich der situationsorientierte Ansatz mit seinem Schwerpunkt des sozialen Lernens gegenüber dem schulisch ausgerichteten funktionsorientierten Ansatz durchsetzen. Er ist sowohl im interkulturellen als auch im elementarpädagogischen Bereich sowie in der Sprachförderung wiederzufinden. Teile des funktionsorientierten Ansatzes sieht man noch in Praxisbereichen zur systematischen Förderung.

## 2.2 Zum Bildungsauftrag

1970 verankerte die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates den Elementarbereich als eigenständige Stufe im deutschen Bildungssystem. Daraus resultiert ein ebenfalls eigenständiger Bildungsauftrag, der die Familien entlasten und das Kind pädagogisch fördern soll.

Gegenwärtig sind Bildungspläne für alle Bundesländer in unterschiedlicher Form vorhanden. Allgemein hin zeichnen sich in den Bildungsplänen der Länder Themen ab, die Bestandteil der gegenwärtigen Diskussion zur Verbesserung der Bildungssituation im Elementarbereich sind. Hier geht es um das Herausarbeiten von Bildungs- und Kompetenzbereichen, um die Thematisierung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule und von Identität und Inklusion. Bei Fachkräften wird vielfach (systemische) Beobachtung als Teil ihrer pädagogischen Kompetenz vorausgesetzt, sowie die Kooperation mit verschiedenen Fachdiensten.

Seit 2005 ist in Baden Württemberg nicht mehr das Ministerium für Arbeit und Soziales für die Kindergärten zuständig, sondern das Kultusministerium. Auch hieran kann man erkennen, dass der Bildung im Elementarbereich heute eine größere Bedeutung eingeräumt wird als noch vor einigen Jahren.

### 2.2.1 Der Orientierungsplan

Die oben angesprochenen Themen werden im Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten (Pilotphase)<sup>4</sup> aufgegriffen. Dieser gliedert sich in zwei Teile (A, B). Die Grundlagen, wie das Verständnis von Bildung und Erziehung, die Auffassung von Lernen und die Betonung der Vielfalt und Unterschiedlichkeit als Herausforderung und Chance werden im ersten Teil (A) beschrieben. Weiterhin wird hier die Kooperation mit Fachdiensten und Grundschule sowie die Qualitätsentwicklung und -sicherung

---

<sup>4</sup> Die Pilotphase des Orientierungsplans begann im Kindergartenjahr 2006/07 (und wird seitdem wissenschaftlich begleitet), ab 2009/10 ist der Orientierungsplan für alle Kindertageseinrichtungen, die dem Kindergartengesetz Baden-Württemberg (KGaG) unterliegen, verbindlich. Er gilt demnach nicht für Schulkindergärten. Diese sind in Baden-Württemberg für die Betreuung von behinderten Kindern zuständig und unterstehen dem Schulgesetz.

thematisiert. Teil B beschäftigt sich mit der Matrix zu den Bildungs- und Entwicklungsfeldern (Körper; Sinne; Sprache; Denken; Gefühl und Mitgefühl; Sinn, Werte und Religion), die mit vier Motivationen unter dem Gesichtspunkt „*Was will das Kind?*“ „*Was braucht das Kind?*“ miteinander verflochten werden (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 2006). „Der vorliegende Orientierungsplan lädt ein, die Welt mit den Augen der Kinder zu sehen. [...] Was kann das Kind? Was will das Kind? Was braucht das Kind? Wie erfährt das Kind die Welt? Wie wird es ein Mitglied der Gemeinschaft? Wie entwickelt es sich zu einem unverwechselbaren Menschen, der aktiv am Leben teil hat? Wie wird man in Bildungs- und Erziehungsprozessen der unaufgebbaren Würde des Kindes gerecht?“ (ebd., 12) Unter diesen Gesichtspunkten und unter Einbezug dieser Fragestellungen wurde auch die Diagnostik und Therapie mit *Ebru* gestaltet.

## **2.3 Zur Sprachförderung im Elementarbereich**

### **2.3.1 Abgrenzung von Sprachtherapie und Sprachförderung**

Internationale Bildungsstudien, wie PISA, haben viele Diskurse zur Bildung im Elementarbereich zur Folge. Die Erkenntnis, dass sprachliche Bildung das Fundament für spätere schulische Bildungs- und Lernprozesse darstellt, führte insbesondere zu Diskussionen um das Thema sprachlicher Förderung im Kindergarten. Die Kultusministerkonferenz 2001 sieht die Verbesserung der *Sprachförderung* sowie die Förderung bildungsbenachteiligter Kinder als zentrale Aufgabe innerhalb der Maßnahmen der Länder (LÜDTKE & KALLMEYER 2006, 245). Gegenwärtig werden in jedem Bundesland Konzepte und Programme zur *Sprachförderung* in Kindertageseinrichtungen entwickelt. Diese Programme richten sich meist an Kinder mit Migrationshintergrund und werden von Erzieherinnen durchgeführt (SCHMERR <sup>2</sup>2007). Die Grenze zur *Sprachtherapie*, durchgeführt von speziell ausgebildeten Sprachtherapeuten, Logopäden oder Sprachheilpädagogen, ist häufig unklar. Bei Eltern, deren Kinder sprachliche Schwierigkeiten haben, führt die Fülle an Maßnahmen häufig zu Unsicherheiten. Ab wann ist eine *Sprachtherapie* nötig und wer führt diese durch? Viele Eltern sprachentwicklungsgestörter Kinder glauben diese in therapeutischen Händen,



weil ein *Sprachförderprogramm* im Kindergarten für den Laien von *Sprachtherapie* schwer zu unterscheiden ist. Der deutsche Bundesverband der akademischen Sprachtherapeuten entwickelte daraufhin eine Broschüre (LANGEN-MÜLLER & MAIHACK 2007), die unter der Fragestellung „Sprachförderung oder Sprachtherapie? Welche Hilfe braucht das Kind?“ eine Abgrenzung von *Sprachförderung* zur *Sprachtherapie* vornimmt. Hier wird in einer Tabelle eine Definition geleistet, das jeweilige Klientel beschrieben und die zuständigen Fachkräfte erläutert. Zu kritisieren ist allerdings, dass *Sprachförderung* in diesem Zusammenhang wenig Bedeutung beigemessen wird. Kann sie jedoch im Kindergartenalltag in Formatsituationen sprachlich hoch anregend sein, da sie Sprache in den Mittelpunkt des kommunikativen Miteinanders stellt.

### 2.3.2 Zur Sprachförderung im Elementarbereich

Nach LEIST (2006) stellen der eigenständige Bildungsauftrag des Elementarbereichs, die individuell differenten Sprachbiographien und unterschiedlichen Grade der Sprachbeherrschung, die Zusammenhänge der sozialen, kognitiven und sprachlichen Entwicklung und schließlich das ganzheitliche und intuitiv-unbewusste Lernen des Kindes die Eckpunkte einer verantwortungsvollen Sprachförderung im Kindergarten dar. Voraussetzung für eine gelungene Sprachförderung ist eine pädagogische Fachkraft, die sich ihrer Aufgabe bewusst ist. In diesem Zusammenhang hebt LEIST die Bedeutung der verschiedenen Rollen der Erzieherin hervor. Zum einen muss die Pädagogin *Fachfrau* in sprachwissenschaftlichen und kognitiven Grundlagen sein, zum anderen ein *sprachliches Vorbild* für die Kinder verkörpern. Sie stellt eine *Kommunikationspartnerin* im Alltag dar und agiert als *Beobachterin*, um den unterschiedlichen und vielfältigen Sprachbiographien der Kinder gerecht werden zu können. Außerdem spielt die Kommunikation mit den Eltern („*Die Erzieherin als Partnerin der Eltern*“ (ebd., 680)) eine zentrale Rolle, da sie nur hier Informationen über Rahmenbedingungen, unter denen das Kind Sprache erworben hat, erhält und den Eltern fachkompetente Unterstützung geben kann. SPANIER (2004) arbeitet hingegen die inhaltliche Gestaltung von Sprachförderung im Kindergarten heraus. Sie betont den Dialog als zentrales Element.

Sprachförderung sei kein isoliertes Trainingsprogramm, denn die Motivation und individuellen Interessen des Kindes stehen im Mittelpunkt der Förderung.

Die Auseinandersetzung mit Schrift ist Teil der sprachlich-kognitiven Entwicklung von Kindern (vgl. FÜSSENICH & GEISEL 2008, 4) und somit ein hochaktuelles Thema der Frühpädagogik. Die Umwelt ist geprägt von Schriftlichkeit (Embleme, Schriftzüge, Bücher usw.), daher spielt die Förderung von *Literacy* im Elementarbereich eine bedeutende Rolle. Für den Begriff *Literacy* gibt es keine einheitliche deutsche Übersetzung. Nach ULICH (2003) handelt es sich um kindliche Erfahrungen mit Buch-, Erzähl-, Reim- und Schriftkultur. Es geht also um den Einzug der Schrift und Sprachkultur in den Elementarbereich, wie z.B. in Form von Schreibecken, Leseecken, Bilderbüchern usw. Denn schon vor Schulbeginn setzt der Schriftsprachprozess bei Kindern ein und sie machen Erfahrungen mit Schrift in ihrer Umwelt. Sie bilden Hypothesen über die Art und Weise wie Erwachsene Schrift nutzen und wozu sie sie gebrauchen (vgl. BÜRGIN & MENZ 2008). Die frühe literale Bildung spielt auch bei FÜSSENICH & GEISEL (2008) eine große Rolle, die mit ihrem Buch „Literacy im Kindergarten – Vom Sprechen zur Schrift“ praxisnahe Elemente der Sprachförderung und -therapie herausarbeiten.

### **3 Im Speziellen: Zum Schulkindergarten in Baden-Württemberg**

Im Speziellen soll nun die Institution des Schulkindergartens in Baden-Württemberg aus dem gesamten Elementarbereich herausgegriffen werden und allgemeine Angaben, sein Aufgabenbereich sowie die Organisation des Schulkindergartens dargestellt werden. Die Fallstudie von *Ebru* findet im Rahmen ihres Besuchs des Schulkindergartens für Sprachbehinderte statt. Daher ist im Anschluss ein kurzer Überblick über diese spezielle Form des Schulkindergartens sinnvoll.

#### **3.1 Allgemeine Informationen**

Die Schulkindergärten des Bundeslandes Baden-Württemberg sind gegliedert in öffentliche und Schulkindergärten freier Trägerschaft (private Schulkindergärten). Zu den öffentlichen Schulkindergärten zählen - neben den vom Land getragenen Schulkindergärten an Heimsonderschulen - die „Schulkindergärten, die von einer Gemeinde, einem Landkreis oder einem Zweckverband unterhalten werden und deren Lehrer und Erzieher im Dienst des Landes stehen“ ([www.schulamt-stuttgart.de](http://www.schulamt-stuttgart.de)). Sie sind organisatorisch dem Amt für Schulen, Jugend und Sport zugeordnet.

Im Rahmen des § 20 SchG existieren folgende Typen von Schulkindergärten, die angelehnt an die sonderpädagogischen Bereiche der Sonderschulen aufgebaut werden können. Sonderschulkindergärten für

- a) blinde Kinder
- b) gehörlose Kinder
- c) geistigbehinderte Kinder
- d) körperbehinderte Kinder
- e) besonders förderungsbedürftige (lernbehinderte) Kinder
- f) schwerhörige Kinder
- g) sehbehinderte Kinder

- h) sprachbehinderte Kinder
- i) verhaltensgestörte Kinder (vgl. [www.schulamt-stuttgart.de](http://www.schulamt-stuttgart.de)).

### **3.2 Aufgabe und Ausgestaltung des Schulkindergartens**

Beim Klientel der Schulkindergärten handelt es sich um behinderte Kinder, die bei Beginn der Schulpflicht voraussichtlich unter § 15 Abs. 1 SchG fallen und deshalb förderungsbedürftig erscheinen. Die Kinder können nach dem vollendeten dritten Lebensjahr aufgenommen werden, körperbehinderte Kinder schon nach dem vollendeten zweiten Lebensjahr. Auch während der Zeit einer etwa erforderlichen Zurückstellung vom Schulbesuch gemäß § 74 Abs. 2 SchG ist eine Förderung hier möglich. Soweit erforderlich ist die Förderung in der Gruppe gegebenenfalls durch Einzelförderung zu ergänzen. Eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern ist unerlässlich und Besuche der Eltern im Schulkindergarten sind ebenso förderlich wie Hausbesuche durch die Erziehungskräfte.

Voraussetzung für die Aufnahme in den ihrer Behinderung entsprechenden Schulkindergarten ist die Anfertigung eines sonderpädagogischen Gutachtens. In der Regel ist eine amtsärztliche Untersuchung zu veranlassen. Der entscheidende Faktor für die Zuweisung von Kindern mit mehrfacher Behinderung zu einem Schulkindergarten liegt in der Auswahl des Schulkindergartentyps, in welchem das Kind am besten gefördert werden kann. Über die Aufnahme, die auch während des Schuljahres erfolgen kann, entscheidet das Staatliche Schulamt (vgl. [www.schulamt-stuttgart.de](http://www.schulamt-stuttgart.de)).

#### *Organisation*

„Der Sonderschulkindergarten steht unter der Leitung einer fachlich vorgebildeten Erziehungskraft, deren Ausbildung vom Ministerium für Kultus und Sport als ausreichend anerkannt worden ist“ ([www.schulamt-stuttgart.de](http://www.schulamt-stuttgart.de)).

Der Leiter des Schulkindergartens betreut eine eigene Gruppe und diskutiert gleichzeitig in wöchentlichen Besprechungen mit den Erziehungskräften der anderen Gruppen über Fortschritte und Betreuungsschwierigkeiten einzelner

Kinder. Zusätzlich ist es seine Aufgabe, Anregungen für förderliche Einwirkungen zu geben. Er muss um die gesundheitliche Überwachung der Kinder besorgt sein und auf die Umsetzung ärztlicher, sprachpflegerischer, gymnastischer und sonderpädagogischer Ratschläge achten.

Der Schulkindergarten wird vom Oberschulamt einer Sonderschule desselben Typs, die in der Regel in dessen Einzugsbereich liegt, in der Weise zugeordnet, dass der Leiter des Schulkindergartens seine Aufgaben in Zusammenarbeit und Abstimmung mit dem Leiter der Sonderschule wahrnimmt. Dies beinhaltet insbesondere die Mitwirkung bei der Aufnahme der Kinder und die Organisation der Schülerbeförderung, die Organisation des Betriebs des Schulkindergartens und die Festlegung der Betreuungszeit, die Regelung der Vertretung von Erziehungskräften im Verhinderungsfall und die Ausgestaltung des Schulkindergartens.

Falls in der Lehrerkonferenz der Sonderschule, der der Schulkindergarten zugeordnet ist, Fragen besprochen werden, die die Arbeit des Schulkindergartens berühren, nehmen die pädagogischen Fachkräfte des Schulkindergartens an der Besprechung mit beratender Stimme teil. Darüber hinaus kann der Leiter des Schulkindergartens an Lehrerkonferenzen der übrigen Sonderschulen im Einzugsbereich des Schulkindergartens teilnehmen.

Weiterhin findet eine Zusammenarbeit der Schulkindergärten mit den zuständigen Frühberatungsstellen an Sonderschulen, den umliegenden allgemeinen Schulkindergärten und Kindergärten sowie gegebenenfalls mit der Grundschule statt.

Die Betreuung und Führung der Gruppen wird von fachlich vorgebildeten Erziehungskräften übernommen und durch Lehrer der Sonderschule, die dem Schulkindergarten zugeordnet sind, ergänzt. Die Mitarbeit dieser Sonderschullehrer wird auf deren Regelstundenmaß voll angerechnet und gehört zu ihren ordentlichen Dienstaufgaben. Sie benötigt eine Zustimmung durch den Schulleiter und das zuständige staatliche Schulamt und wird durch diese geregelt. An Heimsonderschulen übernimmt dies nur der Schulleiter. Der Umfang der Tätigkeit im Schulkindergarten darf einen halben Lehrauftrag nicht überschreiten, so dass die Lehrer den Kontakt zu Schule und Unterricht nicht verlieren.

Sie informieren den Schulkindergartenleiter sowie die pädagogischen Fachkräfte über Art und Ursache der Behinderung der Kinder und besprechen mit ihnen die zu treffenden notwendigen Maßnahmen, um auf den Entwicklungsverlauf des Kindes positiven Einfluss zu nehmen. Weiterhin haben sie die Aufgabe, Grundlagen, im Sinne einer Langzeitdiagnostik, zu schaffen, um eine Entscheidung über die spätere schulische Zuordnung treffen zu können (vgl. [www.schulamt-stuttgart.de](http://www.schulamt-stuttgart.de)).

### *Betreuungszeit*

Bei den Schulkindergärten handelt es sich in der Regel um Ganztageseinrichtungen, deren Betreuungszeit sich nach dem Schulbetrieb der Sonderschule, der der Schulkindergarten zugeordnet ist, richtet. Sofern der Schulkindergarten nicht als Ganztageseinrichtung geführt wird, überschreitet die tägliche Betreuung der Kinder den Umfang von sechs Zeitstunden nicht; in der Regel ist die Zeit von 8.00 bis 12.00 und 14.00 bis 16.00 Uhr als Betreuungszeit angesetzt. Samstags werden die Kinder nicht betreut (vgl. [www.schulamt-stuttgart.de](http://www.schulamt-stuttgart.de)).

### *Räumliche Unterbringung*

Neben dem für jede Gruppe erforderlichen Raum steht dem Schulkindergarten auch ein zusätzlicher Raum zur Verfügung, der von allen Gruppen genutzt werden kann. Hinzu kommen ein kleinerer Raum für den Leiter und das übrige Personal, ein Garderobenraum, eine Teeküche und die notwendigen sanitären Einrichtungen. Ferner ein Gymnastikraum und ein Spielrasen. Zusätzlich sollten vorhanden sein:

- beim Schulkindergarten für gehörlose bzw. schwerhörige Kinder ein Raum für Einzelförderung,
- beim Schulkindergarten für geistig behinderte Kinder ein Testraum, der zugleich Sprachtherapieraum ist,
- beim Schulkindergarten für körperbehinderte Kinder ein Raum für Krankengymnastik und Sprachtherapie, der auch als Mehrzweckraum dient,
- beim Schulkindergarten für besonders förderungsbedürftige (lernbehinderte) Kinder ein Sprachtherapieraum,

- beim Schulkindergarten für sprachbehinderte Kinder ein Sprachtherapieraum (Einzelförderung) und
- beim Schulkindergarten für verhaltensgestörte Kinder ein Testraum, der zugleich als Therapieraum verwendet werden kann.

(vgl. [www.schulamt-stuttgart.de](http://www.schulamt-stuttgart.de))

### **3.3 Aufgabe und Arbeit des Schulkindergartens für sprachbehinderte Kinder**

Aufgabe des Schulkindergartens für sprachbehinderte Kinder ist die Förderung von Kindern mit erheblichen Sprachstörungen mit Hilfe der besonderen Methoden der Sprachheilpädagogik und ihre Vorbereitung auf den Besuch der Schule für Sprachbehinderte. In geeigneten Fällen findet eine Vorbereitung auf den Besuch der Grundschule statt.

Leichter sprachbehinderte Kinder werden nicht in den Schulkindergarten aufgenommen. Soweit erforderlich werden für diese Kinder sprachheilpädagogische Maßnahmen durch die Beratungsstellen an Sonderschulen durchgeführt oder sie werden an logopädische Praxen verwiesen. Ein Schulkindergarten für sprachbehinderte Kinder setzt den dauernden Besuch von mindestens zehn Kindern voraus. Die Gruppengröße von in der Regel 10 Kindern sollte die Anzahl von 15 nicht überschreiten (vgl. [www.schulamt-stuttgart.de](http://www.schulamt-stuttgart.de)).

## II. Zum Erwerb semantischer Fähigkeiten

*„Man kann noch so viele Fremdsprachen beherrschen –  
wenn man sich beim Rasieren schneidet, gebraucht man die Muttersprache.“*

Eddie Constantine (1917-93)  
frz. Filmschauspieler amerikanischer Herkunft

### 4      **Spracherwerb und semantische Fähigkeiten bei einsprachig und zweisprachig aufwachsenden Kindern**

Frühe Mehrsprachigkeit wird zunehmend als erstrebenswert angesehen und findet immer mehr Eingang in die Elementarpädagogik. Der Erwerb von Migrantensprachen gehört jedoch nicht dazu. Meist wird in diesem Zusammenhang von der Aneignung von Fremdsprachen mit hohem Prestige, wie Französisch und Englisch, gesprochen.

Migrantenkinder wachsen in verschiedenen Kulturen und unterschiedlichen Lebenssituationen auf. Ihr Spracherwerb sowie ihre Kulturen werden unterschiedlich anerkannt und auch wertgeschätzt. Hatte der Begriff Zwei- oder Mehrsprachigkeit früher einen bitteren Beigeschmack und galten Kinder, die mehrsprachig aufwuchsen, häufig als rückständig gegenüber ihren einsprachigen Altersgenossen (vgl. ZIMMER <sup>4</sup>2004), so hält der aktuelle Forschungsstand fest, dass „...individuelle Zweisprachigkeit<sup>5</sup> (...) keine negativen Auswirkungen auf die soziale, geistige und sprachliche (...) Entwicklung von Kindern und Jugendlichen“ hat (CARDENÁS & INGLESIS 2006, 197 zitiert nach MENZ 2007, 34).

---

<sup>5</sup> Zweisprachige Kinder, Jugendliche und Erwachsene können nicht als einheitliche Population gesehen werden. Gegenwärtig spricht man daher auch von *individueller Zweisprachigkeit*, die funktional, flexibel, dynamisch und heterogen ist (vgl. LENGYEL 2006, 187).



## 4.1 Begriffserläuterung: ‚Zweisprachigkeit‘

Die Begriffe „Zweisprachigkeit“, „Bilingualität“ und „Bilingualismus“, die synonym verwendet werden, sind nicht eindeutig definiert. Betrachtet man verschiedene Aspekte, kann aber eine Eingrenzung vorgenommen werden, anhand derer eine Beschreibung jedes einzelnen Sprechers möglich ist.

KRASHEN (1981) unterscheidet zwischen dem Erlernen und Erwerben einer Sprache. *Spracherwerb* bezieht sich auf unbewusstes und inhaltsbezogenes Aneignen einer Sprache. Dies ist in der kindlichen Sprachentwicklung gegeben. *Sprachlernen* bezeichnet er als „formal“ und orientiert an Sprachstrukturen. Das *Lernen* einer Sprache läuft hauptsächlich über Regellernen und Fehlerkorrekturen ab. Insbesondere die Lehre von Regeln ist für den *Erwerb* einer Sprache irrelevant, da diese unbewusst angewendet werden (vgl. KRASHEN 1981, 1).

Kontrovers wird diskutiert ab welchem Grad an Zweisprachigkeit eine Person als bilingualer Sprecher bezeichnet werden kann. Zwei gegensätzliche Positionen vertreten BLOOMFIELD und MACNAMARA. Nach BLOOMFIELD ist eine Person ein bilingualer Sprecher, wenn dieser über „native-like control oft two languages“ (BLOOMFIELD 1935, 56) verfügt. MACNAMARA (1967, 80 zitiert nach TRACY & GAWLITZEK-MAIWALD 2000, 496) hingegen ist der Ansicht: „I shall consider as bilingual a person who, for example, is an educated native speaker of English and who can also read a little French.“ Geht man von einem bilingualen Prototypen aus, beherrscht dieser „zwei sprachliche Kenntnissysteme in einem Ausmaß, das es ihm gestattet, mit monolingualen Sprechern der einen oder anderen Sprache [...] zu kommunizieren“ (TRACY & GAWLITZEK-MAIWALD 2000, 497). Das heißt jedoch nicht, dass die Sprachen strikt getrennt voneinander verwendet werden. Das *Code Switching* (PEUSER & WINTER 2000, 108), in dem Sprachen in fließendem Wechsel verwendet werden, ist bei bilingualen Sprechern häufig zu beobachten und weniger ein Indiz für Mängel in einer Sprache als mehr ein Zeichen des kreativen Gebrauchs der Sprachen (vgl. DIRIM 2001, 1).

Im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit wird häufig von der Erst- (L1) und Zweitsprache (L2) gesprochen, die sich auf die Reihenfolge des Erwerbs

beziehen. Der Begriff der *Muttersprache* impliziert hingegen für viele, dass es sich um die zuerst gelernte Sprache handelt. „Mit Muttersprache wird einerseits die Sprache bezeichnet, die das Kind als erste erwirbt und die es andererseits emotional bevorzugt“ (JEUK 2003, 14). Da aber nicht immer die zuerst erworbene Sprache auch die emotionale Sprache ist, schlägt JEUK (2003) den Begriff der *Familiensprache* vor. Die Diskussion um Zweisprachigkeit ist oft geführt worden und auch momentan ein aktuelles Thema mit verschiedenen Ansichten. Ebenso gibt es unterschiedliche Erklärungsversuche zur Zweisprachigkeit und vor allem zum Zweitspracherwerb. Da diese hier nicht alle aufgeführt werden können, wird auf JEUK (2003, 14 ff) verwiesen, der versucht zweisprachige Erwerbsprozesse in seinem Buch zu beschreiben.

ELSE OKSAAR (2003, 31) definiert *Mehrsprachigkeit*<sup>6</sup> mit folgenden Worten: „Es handelt sich um eine variable kommunikative und interaktionale Kompetenz in mehr als einer Sprache.“ Sie spricht von einer „...gewissen Arbeitsteilung zwischen den Sprachen...“, die „...eine emotionale und sozialisierende Funktion der Muttersprache implizieren...“ kann und „...eine mehr Werkzeugfunktion der anderen Sprache“ (ebd., 31).

## **4.2 Semantische Fähigkeiten bei zweisprachig aufwachsenden Kindern**

Der semantische Spracherwerb von zweisprachigen wie von einsprachig aufwachsenden Kindern verläuft grundsätzlich gleich. Sie durchlaufen dieselben Etappen des Spracherwerbs und nach JEUK (2003) liegen auch beim Bedeutungserwerb<sup>7</sup> keine wesentlichen Unterschiede vor. Daher gelten die im nachfolgenden Kapitel (5) beschriebenen Aspekte des Spracherwerbs für einsprachig ebenso wie für zweisprachig aufwachsende Kinder.

---

<sup>6</sup> OKSAAR (2003, 26) verwendet den Begriff der ‚Mehrsprachigkeit‘ in ihrem Buch synonym zur ‚Zweisprachigkeit‘.

<sup>7</sup> ‚Bedeutungserwerb‘ ist hier synonym für den ‚Erwerb semantischer Fähigkeiten‘ zu verstehen und wird auch im Folgenden so verwendet.

Nach TAESCHNER (zitiert nach ZIMMER <sup>4</sup>2004, 223) kann man den Spracherwerb von zweisprachig aufwachsenden Kindern in drei Phasen gliedern. Der Wortschatz ist zu Beginn (erste Phase) nicht nach Sprachen getrennt, sondern das Kind speichert für die jeweiligen Referenten jeweils ein Wort ab. Satzstrukturen und morphologische, syntaktische und semantische Interferenzen<sup>8</sup> tauchen in der zweiten Phase auf. In der dritten und letzten Phase klären sich die Verhältnisse und die Kinder entwickeln im Idealfall zwei Lexika und ein Bewusstsein für zwei für sie getrennte Sprachen.

Wie in Kapitel 5.3.1 ausführlich dargestellt, kommt der Interaktion zwischen Säugling und Bezugsperson im Spracherwerb eine immense Bedeutung zu. Dies ist im Zweitspracherwerb nicht anders. Der Erwachsene geht feinfühlig auf die Signale des Babys ein und passt sein Verhalten dem Kind an. Seine Sprache ist gekennzeichnet von *Vereinfachungen*, *Verdeutlichungen* und *Expressivitäten*, die dem Kind zum besseren Verständnis dienen und die Gefühle der Bezugsperson ausdrücken. Diese Interaktionshaltung wird als *Motherese* bzw. *Babysprache* bezeichnet. In der Regel verfügen Menschen „über die spezifischen Formen des *Motherese*“ nur in ihrer Erstsprache (vgl. FÜSSENICH 2008, 8). Hierfür führt FÜSSENICH (2008, 9) folgendes Zitat einer Mutter mit türkischem Migrationshintergrund an:

*„Wenn ich meinem Kind etwas Liebes sagen will, kann ich das nur auf Türkisch, nur so klingt es für mich richtig. Ich weiß, was ‘mein Schätzchen’ auf Deutsch bedeutet, aber es ist für mich ein kaltes Wort, ich verbinde damit keine Gefühle. Meine Gefühlssprache ist Türkisch.“*

Folglich ist es von zentraler Bedeutung, dass die Eltern in *ihrer* Sprache mit dem Kind sprechen. In der Sprache, in der sie ganz spontan sprechen und in der sie ihre Gefühle ausdrücken. Nur so kann eine feinfühlig Interaktion zwischen Kind und Bezugsperson entstehen und sich eine Grundlage für das Erlernen anderer Sprachen entwickeln (vgl. ULICH et al. 2005, 66). Dies kann dann im Kindergarten geschehen, dessen Besuch für den Erwerb der deutschen Sprache und die

---

<sup>8</sup> ‚Interferenzen‘ sind nach KIELHÖFER & JONEKEIT (1998, 86) Überlagerungen von Regeln und Strukturen der beiden Sprachen.

allgemeine Entwicklung wichtig ist. Immer wieder wird jedoch der Ratschlag erteilt, Migranteneltern sollten mit ihren Kindern deutsch sprechen. Eine verkürzte Sicht auf das Problem, die für die Identitätsentwicklung und das Sprachenlernen der Kinder nicht förderlich ist (vgl. FÜSSENICH 2008).

### *Sprachprobleme der zweisprachig aufwachsenden Kinder*

Die deutschsprachige Literatur beschreibt die Störungsbilder der Semantik fast ausschließlich für einsprachig aufwachsende Kinder. Dies soll allerdings nicht bedeuten, dass sie nicht auch für mehrsprachig aufwachsende Kinder gelten. Wie TAESCHNER (1983) beschreibt, entwickeln zweisprachige Kinder im Idealfall zwei getrennte Lexika. Dadurch ergeben sich selbstverständlich in gleicher Weise lexikalische Probleme beim Erwerb wie bei einsprachigen Kindern (nach Zimmer <sup>4</sup>2004).

Ein zentraler Aspekt beim Spracherwerb ist die Erwerbssituation. Ist die Zweitsprache auch in der weiteren Umgebung des Kindes akzeptiert? Diese Akzeptanz ihrer Familiensprache erfahren die Kinder meist schon im Elementarbereich. Diese Erfahrungen können positive oder negative Effekte haben.

*„Besitzt eine Sprache in der Öffentlichkeit ein niedriges Prestige, überträgt sich dies auf deren Sprecherin und ihre Herkunft, was Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl und die Persönlichkeitsentwicklung haben kann“*  
(FÜSSENICH 2008, 8).

Meist wird die Familiensprache nur innerhalb der Familie gesprochen, da außerhalb die Mehrheitssprache akzeptierter ist. Weiterhin wichtig in diesem Zusammenhang sind die Fragen: In welchem kulturellen Kontext erwirbt ein Kind Sprache(n)? Welchen politischen Hintergrund hat die bilinguale Erziehung möglicherweise? Studien zum doppelten Erstspracherwerb beruhen häufig auf Beobachtungen „sozioökonomisch und soziokulturell privilegierten [sic] Erwerbssituationen. [...] sprachliche und kognitive Probleme, die üblicherweise im Zusammenhang mit dem Spracherwerb weniger privilegierter [sic] Minoritätskinder genannt werden“ (TRACY & GAWLITZEK-MAIWALD 2000, 528), bleiben dadurch außer Acht. Gerade diese Kinder sind aber in der

sprachtherapeutischen Praxis häufig anzutreffen und rücken daher immer mehr in den Mittelpunkt der Forschung.

Die Sprachprobleme der Migrantenkinder werden häufig mit dem Begriff der „doppelten Halbsprachigkeit“ bezeichnet, der aber unter anderem von OKSAAR (2003) und LUCHTENBERG (1995) kritisiert wird. LUCHTENBERG vertritt die Ansicht, dass die souveräne Verfügbarkeit der Sprachen eingeschränkt ist und die Kinder nicht nur halbe Sprachen erlernen. Sie plädiert für den Begriff der „doppelten Sprachverarmung“, da die Kommunikationsmöglichkeiten der Kinder in beiden Sprachen eingeschränkt sind.

Dieser Aspekt wird im praktischen Teil dieser Arbeit aufgegriffen. Auch „*Ebrus*“ Kommunikationsmöglichkeiten sind in beiden Sprachen (türkisch und deutsch) stark eingeschränkt und es kann von „doppelter Sprachverarmung“ gesprochen werden.

## 5 Zur Entwicklung semantischer Fähigkeiten im Elementarbereich

### 5.1 Theoretische Modelle zur Begriffs- und Bedeutungsentwicklung

Nach DANNENBAUER (1997, 4) definiert sich das „mentale Lexikon“ als Teilbereich des Langzeitgedächtnisses, „in denen unser Wortwissen in hochorganisierter Weise gespeichert ist.“ In den 60er und 70er Jahren entstanden einige bedeutsame theoretische Modelle, die versuchen, den Aufbau des mentalen Lexikons sowie die Begriffs- und Bedeutungsentwicklung zu erklären. Auf einige dieser Modelle möchte hier näher eingehen, da sie für meine Arbeit von Bedeutung sind und die Basis der selbigen darstellen.

#### *Semantische Merkmalshypothese (EVE CLARK 1973)*

EVE CLARK (1973) geht in ihrer *‘semantischen Merkmalshypothese’* (semantic feature hypothesis) davon aus, dass Wörter aus kleinen Komponenten bestehen, aus einer Ansammlung kleinster semantischer Teile. Bedeutungsähnlichkeiten beruhen demnach auf der Anzahl der Komponenten, die zwei Wörter gemeinsam haben.

Die ersten semantischen Merkmale werden aufgrund von perzeptuellen Eigenschaften herausgebildet. Sie sind zuerst noch allgemeiner Natur und werden erst später in einem Differenzierungsprozess spezifischer (vgl. SZAGUN<sup>6</sup>2000,105 ff).

#### *Funktionale Kernhypothese (KATHERINE NELSON 1974)*

Der Erwerb erster Wörter ist nach NELSON (1974) nur durch einen Zusammenhang zwischen kognitiver und sprachlicher Entwicklung zu erklären. In ihrer *‘funktionalen Kernhypothese’* (functional core model) misst sie der Handlung eine zentrale Bedeutung bei und orientiert sich hier an Piaget. Demnach eignen sich Kinder Begriffe durch das Erleben des Gegenstandes in seiner aktiven Funktion an. „Nelsons zentrale Aussage ist, dass der Kern der

Erkenntnis vom Objekt – und damit auch der Kern der Wortbedeutung – das Wissen von den Funktionen und Tätigkeiten des Objekts ist“ (SZAGUN <sup>6</sup>2000, 116). Die Entstehung erster Begriffsstrukturen bis hin zur Bedeutung geschieht in Teilschritten. Von der ganzheitlichen Entstehung einer Struktur (concept generation), über die Analyse der ganzheitlichen Struktur (concept identification), bis hin zur Zuordnung zum Wort. Dies erfolgt allerdings erst, wenn eine enge Erkenntnisstruktur vorhanden ist.

### *Prototypentheorie (ELEANOR ROSCH 1975)*

Die *‘Prototypentheorie’* wurde von ELEANOR ROSCH (1975) entwickelt und stellt eine ökonomischere Sichtweise dar. Sie geht von dem Aufbau des mentalen Lexikons über Prototypen aus. Manche Vertreter einer Begriffskategorie sind für Menschen typischer, als andere. Ein prototypisches Exemplar steht für eine ganze Klasse, wie z.B. Spatz für Vögel. Im Gegensatz zur *‘Merkmalstheorie’* haben alle Mitglieder einer Kategorie dieselben Merkmale. BOWERMAN (1977) gelangt durch ihre Untersuchungen zu einem merkmalttheoretisch und holistisch orientierten Ansatz. Sie schlussfolgert aus Beobachtungen ihrer eigenen Kinder, dass Prototypen sowohl als Ganzes repräsentiert als auch in einzelne Merkmale analysiert werden. Das Kind hört ein Wort in einer konkreten Situation und wendet es erst nach einer gewissen Zeit in einer vergleichbaren Konstellation an (vgl. SZAGUN 1986, 184).

### *Netzwerktheorie (ALLAN COLLINS 1975 & ROSS QUILLIAN)*

Die Standardform einer Modellierung des semantischen Gedächtnisses als Netzwerk ist das von COLLINS und QUILLIAN entworfene hierarchische Netzwerkmodell (Abb. 1).

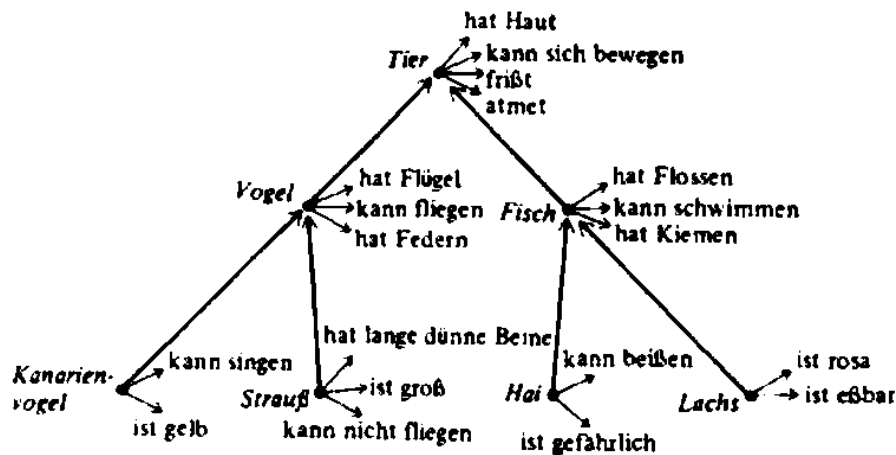


Abbildung 4: Netzwerkmodell nach COLLINS und QUILLIAN 1975 (zitiert nach M.G. WESSELLS 1990, 252)

Bei der Repräsentation semantischen Wissens lassen sich nach COLLINS/QUILLIAN (1975) verschiedene Ebenen in der Hierarchie unterscheiden. Die höchste Ebene innerhalb eines bestimmten Wissensbereichs, z.B. über Tiere, wird durch das jeweils inklusivste Konzept eingenommen, hier durch ‚Tier‘. Spezifischere Begriffe wie ‚Vogel‘ werden auf einer zweiten Ebene angesiedelt. Konkrete Vertreter eines Konzepts wie ‚Kanarienvogel‘ machen die unterste Ebene der Hierarchie aus. Innerhalb des hierarchischen Netzes gibt es zwei Arten von Relationen: die vertikal angelegten Über- und Unterordnungsbeziehungen (sog. „ist-ein-Relationen“) und die horizontal angelegten Eigenschaftscharakterisierungen (sog. „hat-Relationen“), die die interne Struktur des betreffenden Konzeptes ausmachen. Jede Eigenschaftsrelation ist nur einmal repräsentiert, und zwar auf der höchst möglichen Hierarchie-Ebene (vgl. books.google.de)<sup>9</sup>.

Das Modell bietet dadurch ein höchstes Maß an kognitiver Ökonomie. Das Merkmal ‚kann atmen‘ beispielsweise ist nicht unter ‚Vogel‘ oder gar unter ‚Kanarienvogel‘ abgespeichert, sondern ist dem höchsten Knoten, dem Konzept ‚Tier‘ zugeordnet.

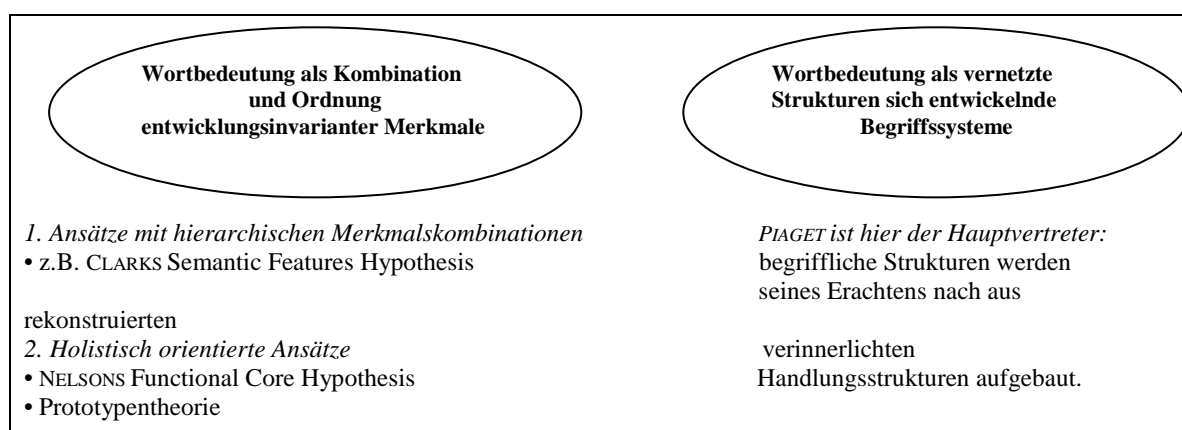
Aufgrund mehrfacher Kritik, die bei M.G. WESSELLS (1990, 255ff) nachzulesen ist, formulierte COLLINS die Netzwerktheorie zusammen mit E.F. LOFTUS neu, zum sogenannten „Aktivationsausbreitungsmodell“. Dieses ist nicht mehr hierarchisch organisiert, sondern aufgrund von semantischen Ähnlichkeiten.

<sup>9</sup> Eine ausführliche Internetadresse befindet sich im Literaturverzeichnis.



## 5.2 Einordnungsversuche der Theorien

Es wird deutlich, dass in der Literatur eine unüberschaubare Anzahl an unterschiedlichen Modellen zur Erklärung von Bedeutungsentwicklung und Aufbau des mentalen Lexikons zu finden sind. WANNENMACHER & SEILER (1985, 3, zitiert nach MENZ 2008, 16) haben, wie viele andere auch (z.B. SZAGUN 1994; HILLERT 1987), versucht eine Ordnung in die Vielzahl der Theorien zu bringen. Mit dem unten stehenden Schaubild soll ihre Systematisierung verdeutlicht werden. Sie fassten die bekannten Modelle in zwei großen Bereichen zusammen: *Wortbedeutung als Kombination und Ordnung entwicklungsinvarianter Merkmale* und *Wortbedeutung als vernetzte Strukturen sich entwickelnder Begriffssysteme* (ebd., 3).



**Abbildung 5: Einteilung der Modellvorstellungen nach WANNENMACHER & SEILER (1985, 3)**

SZAGUN (1994) unterscheidet hingegen zwischen einer linguistischen und einer psychologischen Betrachtungsweise der Begriffs- und Bedeutungsentwicklung. Sie vertritt die Auffassung, dass eine Untersuchung der Wortbedeutungsentwicklung mit einer entwicklungspsychologischen Theorie als Teil der gesamten geistig-kognitiven Entwicklung zu befürworten sei.

Als Fazit sei festzuhalten, dass die Überlegungen zur Systematisierung der Theorien genauso vielfältig sind wie die theoretischen Modellvorstellungen an sich. Zu unterscheiden sind in jedem Fall Modelle, die sich mit der Entwicklung der Bedeutungen befassen von denen, die sich mit der Struktur des mentalen Lexikons beschäftigen. In der vorliegenden Arbeit bilden Theorien, die sich an

der Entwicklung des Kindes orientieren und die das kindliche Handeln sowie die Interaktion in das Zentrum des Bedeutungserwerbs rücken, die Grundlage für meine Ausführungen über die Semantik.

### 5.3 Zur Entwicklung semantischer Fähigkeiten

Semantisches Lernen ist bedeutsam sowohl für das Verständnis von Sprache als auch für die Sprachproduktion. Es bezieht sich nicht nur auf die mündliche, sondern ist auch für die Schriftsprache relevant.

Es geht dabei um den aktiven und passiven Wortschatz, die Wortfindung, die Fähigkeit aus Lexemen neue Wörter zu bilden, die Oberbegriffsbildung, die Erweiterung des Wortschatzes und den Erwerb von Metaphern.

Der Bedeutungserwerb setzt sich aber nicht nur mit dem Erwerb von Bedeutungen auseinander, sondern beschäftigt sich auch mit der lexikalischen Semantik, der Satzsemantik, Textsemantik und der Referenzsemantik (vgl. BRAUN 1991, 88 zitiert nach FÜSSENICH <sup>5</sup>2002, 64).

Um eine Erfassung der hinter Wörtern stehenden Zusammenhänge zu gewährleisten, unterschied SZAGUN (1996) zwischen *Begriff* und *Wort*. Unter *Begriff* versteht sie das gesamte Wissen eines Menschen über einen Sachverhalt, einen Gegenstand oder eine Person. Es entsteht über die Auseinandersetzung mit der Umwelt und die Integration der gemachten Erfahrungen in bereits vorhandenes Wissen. Das *Wort* ist lediglich die Bezeichnung für einen Begriff.

Die Bedeutungen von Wörtern verändern sich im Laufe der kindlichen Entwicklung im Hinblick auf Struktur und das System von psychischen Prozessen. Das Kind lernt mit der Zeit von einzelnen Merkmalen zu abstrahieren bzw. zu verallgemeinern.

WYGOTSKI (1977) unterscheidet hingegen zwischen *Sinn* und *Bedeutung* eines Wortes, zwischen dem individuellen und dem objektiven Moment.

Das objektive Moment bedeutet, dass ein Wort in ein System von komplexen Zusammenhängen und Beziehungen eingeführt wird, wobei von seinen einzelnen

Merkmale und Beziehungen abstrahiert bzw. verallgemeinert wird. Die *Bedeutung* ist für alle erwachsenen Menschen weitgehend gleich.

Mit *Sinn* ist die individuelle Bedeutung gemeint, die bei jedem Mensch anders ist. So werden die objektiven Eigenschaften des Wortes „Buch“ (Einband, Papierseiten, kann man lesen) ergänzt durch den individuellen Sinn (lernen, Vorgelesen bekommen). Eine weitere wichtige Funktion des Wortes neben der Gegenstandsbezogenheit ist die „eigentliche Bedeutung“ (WYGOTSKI 1977). Hiermit ist die Fähigkeit des Wortes gemeint, Gegenstände nicht nur zu symbolisieren, sondern sie nach Merkmalen zu klassifizieren.

Nicht nur im Zusammenhang mit grammatischen Strukturen sind Wörter miteinander verbunden, sondern auch auf der Ebene von Bedeutungen findet eine Vernetzung zwischen Wörtern statt. Bedeutungsähnliche Wörter werden über die Vernetzung von Merkmalen durch die Einheit „Gleichheit“ und „Verschiedenheit“ zu einem Wortfeld miteinander verbunden. Bedeutungen erscheinen uns hier als ein Bündel von semantischen Merkmalen und die Vernetzung von Wörtern erfolgt über einen Vergleich dieser Merkmale. Sie können auch hierarchisch vernetzt sein, wie bei der Klassifizierung nach Ober- und Unterbegriffen (Sitzmöbel zu Sessel, Stuhl, Hocker).

Eine weitere Form der Vernetzung sind die Bedeutungsrelationen. So gibt es Wörter mit fast identischer Bedeutung (Synonyme), wie Metzger-Schlachter-Fleischer, Synonyme mit stilistischen Unterschieden (Ehefrau – Gattin – Gemahlin) oder Unterschiede aufgrund von Fach- und Alltagssprache (Hämatom – Bluterguss). Weiterhin gibt es Bedeutungsähnlichkeiten (Schüssel – Schale – Becken), die auch zu den Bedeutungsrelationen zählen. Auch eine Beziehung der Gegensätzlichkeit verbindet Bedeutungen über ihre Komplementarität (heiß – kalt).

Auf die Vielzahl von Theorien wurde schon im vorangegangenen Kapitel eingegangen, so dass nun die Begriffs- und Bedeutungsentwicklung beschrieben werden kann. Dies schließt auch unterstützende Aspekte sowie die *Meilensteine* der Bedeutungsentwicklung mit ein, die in den nachfolgenden Abschnitten erläutert werden. Für eine ausführlichere Darstellung wird auf FÜSSENICH (<sup>5</sup>2002, 105ff) und SZAGUN (<sup>6</sup>2000, 99ff) verwiesen.

### 5.3.1 Unterstützende Aspekte beim Spracherwerb

Der Spracherwerb des Kindes ist das Resultat eines psychologischen Prozesses, der in den vorsprachlichen Handlungskontexten zwischen Kind und Bezugsperson entsteht. Er kann auf mindestens drei verschiedene Arten, dem *formalen*, dem *Bedeutungs-* und dem *Kommunikationsaspekt*, verstanden werden (vgl. BRUNER 1997, 13ff). Aus *formaler* Sicht geht es um die grammatikalisch einwandfreien Äußerungen eines Kindes (Syntax). Unter dem *Bedeutungsaspekt* (Semantik) versteht man die Fähigkeit auf etwas zu verweisen. Hierbei geht es um Referenzbezüge und das Wissen über die Welt. Und unter dem *Kommunikationsaspekt* (wie kann das Kind durch Sprache etwas erreichen) wird die Wirksamkeit seiner Äußerungen verstanden. „Diese drei vom Kind zu meisternden Aspekte der Sprache - ihre Syntax, ihre Semantik und ihre Pragmatik - sind offensichtlich nicht unabhängig voneinander und könnten entsprechend auch nicht isoliert gelernt werden“ (BRUNER 1997, 14).

#### *Interaktionistischer Spracherwerb*

Im Laufe der Jahre gab es mehrere Ansätze, die sich mit dem Spracherwerb auseinandergesetzt haben und zu unterschiedlichen Vorstellungen, wie ein Kind die Sprache erwirbt, gekommen sind. All diese Ansätze (der behavioristische Ansatz SKINNERS (1957), der nativistische Ansatz CHOMSKYS (1959) und der kognitionstheoretische Ansatz – erstmals begründet von PIAGET – nach FÜSSENICH & HEIDTMANN (1984, 49)), haben zu einem besseren Verständnis von Sprache und Spracherwerb beigetragen. Der gegenwärtig am häufigsten zitierte und geläufigste Ansatz geht auf Jerome BRUNER (1987) zurück und beschäftigt sich mit einer interaktionistischen Sichtweise vom Spracherwerb. Die zentrale Ansicht dieses Ansatzes ist, dass Sprachentwicklung nicht allein vom Kind ausgeht. Es ist ein dialogisches Geschehen, an dem die Bezugsperson einen ebenso großen Anteil hat, wie das Kind. Seinen Anfang hat es in der Befriedigung der lebenswichtigen Grundbedürfnisse des Säuglings. Der Säugling äußert sich durch angeborene Verhaltensweisen, wie schreien und saugen. Der Erwachsene reagiert in einer bestimmten Weise und bringt damit auch seine Absichten in den Interaktionsprozess mit ein. Diese Art von Dialogen ermöglicht

es dem Kind, durch die gemeinsame Interaktion die damit verbundenen kommunikativen Regeln zu erlernen.

Spracherwerb beginnt nach dieser interaktionistischen Sichtweise bereits vor den ersten „sprachlichen Äußerungen“ des Kindes und zwar wenn Bezugsperson und Kind einen vorhersehbaren Interaktionsrahmen schaffen. Dieser kann als Handlungsrahmen für Kommunikation und der Definition einer gemeinsamen Realität dienen. „Aus dem Wissen um die Erfordernisse gemeinsamen Handelns entnimmt das Kind wichtige Hinweise über den Aufbau des sprachlichen Regelsystems“ (FÜSSENICH & HEIDTMANN 1984, 50).

BRUNER (1987) verweist auf zwei Systeme, die den Spracherwerb unterstützen. Neben der angeborenen Fähigkeit, Sprache zu erwerben, die CHOMSKY (1959) „Language Acquisition Device (LAD)“ nennt, benötigt ein Kind noch ein weiteres Hilfesystem, das „Language Acquisition Support System (LASS)“. Darunter versteht BRUNER die Art und Weise, wie der Erwachsene die Sprache und Interaktion strukturiert, die auf das LAD des Kindes treffen (BRUNER 1987, 15; 32). Nur das Zusammenspiel dieser beiden Systeme ermöglicht dem Kind den Eintritt in die Sprachgemeinschaft.

Daraus ergibt sich die Folgerung, dass dem Erwachsenen eine aktivere Rolle beim Spracherwerb zukommt, als nur als Model zu dienen. Er ist Kommunikationspartner, der die sprachlich vermittelten Absichten des Kindes an die Bedingungen der Sprachgemeinschaft anpasst. Von Bedeutung ist vor allem die Feinabstimmung der Bezugspersonen auf die Fähigkeiten des Kindes, so dass sie auf einem für das Kind gerechten Niveau sprechen.

### *Formate im Spracherwerb*

Es gibt eine Beständigkeit zwischen vorsprachlicher Kommunikation und späteren sprachlichen Leistungen, da eine Anpassung an frühere sprachliche Interaktion nur im Rahmen von vertrauten, zur Routine gewordenen Situationen möglich ist, in denen sich Kind und Erwachsener ganz auf die Situation konzentrieren können. BRUNER (1987) betont die zentrale Bedeutung dieser Situationen für die Sprachentwicklung und nennt sie *Formate*. „Ein Format ist eine routinemäßig wiederholte Interaktion, in welcher ein Erwachsener und ein Kind miteinander gewisse Dinge tun“ (BRUNER 1987, 114). Hier kann der

Erwachsene, den Verarbeitungsmöglichkeiten des Kindes entsprechend, bestimmte Merkmale betonen, die das Kind schon wahrnehmen kann und seine Handlungen sprachlich begleiten. Wiederkehrende sprachliche Formen vermitteln den Kindern die Verbindung zwischen Ereignissen und Sprachäußerungen.

Schon in der vorsprachlichen Phase sind Formate entscheidend, da in ihrem vertrauten Kontext die Kommunikationsabsichten klar gemacht werden können (ebd., 110). Dazu zählen z.B. das Wickeln, das Füttern und das zu Bett bringen. Das Kind entwickelt Erwartungen, wie die Situation mit ihren einzelnen Schritten mit der Bezugsperson ablaufen wird. Die Handlungen der Bezugsperson werden von ihr in grammatisch einfach strukturierten Sätzen sprachlich begleitet. Den Fähigkeiten des Kindes entsprechend wird es aktiv in die Handlung mit einbezogen (ANDRESEN 2002b, 128).

Aber nicht nur für die Sprachentwicklung sind Formate bedeutsam. Die gesamte Entwicklung und besonders die frühkindliche Bildung hängen von wiederkehrenden Formaten ab. So betont auch SCHÄFER (2004), dass frühkindliche Bildung auf diesen Erwachsenen-Kind-Beziehungen beruhen.

#### *Die vier Basisfähigkeiten*

Das Kind wandelt schon früh Erfahrungen in artspezifische (1) *Mittel-Zweck-Strukturen* um, wie z. B. beim Saugen. Es stellt sich auf andere Menschen ein und sein Handeln zielt auf Kooperation.

Ein Großteil der Aktivitäten eines Kleinkindes ist sozial und kommunikativ. Die soziale Interaktion scheint ihren Antrieb und ihre Verstärkung in sich selbst zu haben. Zwischen Bezugsperson und Kind entwickelt sich ein gemeinsames Antizipationssystem (vgl. FÜSSENICH <sup>5</sup>2002, 68), in dem die individuellen Eigenheiten und kulturellen Regeln aufeinander abgestimmt werden. Dies bezeichnet BRUNER als (2) „*Transaktionalität*“.

Viele frühe Handlungen weisen einen hohen Grad an (3) *Struktur* und *Systematik* auf. Sie finden in umgrenzten familiären Situationen statt und BRUNER schließt daraus, dass das Kind schon bei Eintritt in die Welt für Systematik bereit ist und sie sucht.

(4) *Abstrakte Regelsysteme* sind dem Kind schon vor der Sprache bekannt. Seine Wahrnehmungswelt ist organisiert, strukturiert und bietet ein gutes Vorbild

für die Strukturierung der Erfahrungen beim Erwerb von Sprache. Vorsprachliche Erfahrungen können nun genauer bezeichnet werden.

Diese vier Fähigkeiten bilden die Basis für eine sprachlich kommunikative Hypothesenbildung und unterstützen das Kind beim Spracherwerb.

### **5.3.2 Entwicklung von Referenzbezügen und triangulärem Blickkontakt**

Ein wichtiger *Meilenstein* in der Entwicklung zur Steuerungsfunktion ist das Herstellen von Referenzbezügen. Die Entwicklung von Referenzbezügen befähigt das Kind auf außersprachliche Objekte hinzuweisen. Diese Fähigkeit entwickelt sich durch gemeinsame Austauschprozesse zwischen Kind und Bezugsperson.

Das wesentliche Merkmal früher Interaktion zwischen Säugling und Bezugsperson ist die Bereitschaft der selbigen, den Äußerungen des Säuglings kommunikative Absichten zu unterstellen. Der Erwachsene interpretiert diese und reagiert in der ihm angemessen erscheinenden Weise. Diese Reaktion des Erwachsenen wird vom Säugling wahrgenommen und verschiedene Interpretationen der Bezugsperson führen dazu, dass das Baby lernt, erfolgreiche von weniger erfolgreichen Strategien zur Realisierung seiner Absichten zu unterscheiden. Voraussetzung für die vorsprachliche Interaktion ist ein dem Kind und dem Erwachsenen vertrautes Handlungsmuster (Format), wie das Füttern, Baden oder zu Bett bringen. Hier hat das Kind die Möglichkeit, Sprache zu verstehen und zu erlernen.

Nach BRUNER (1979) sind die Interaktionen des Säuglings in verschiedene Modi einzuteilen. Direkt nach der Geburt befindet sich das Baby im „Modus des Verlangens“. Es kann Unbehagen mit einem breiten Spektrum an Geräuschen äußern. Durch die Reaktionen der Bezugsperson auf diese „Signale“ gelangt das Kind schließlich in den „Modus der Aufforderung“. Es erwartet eine Reaktion auf seine Äußerungen und pausiert beim Schreien in Erwartung einer Antwort. Erfolgt diese nicht, kehrt das Kind zum „Modus des Verlangens“ zurück. Im anschließenden „Modus des Austausches“ befindet sich das Kind, wenn es mit Hilfe von Gestik und Mimik in der Lage ist, seinen Wunsch nach Gegenständen zu äußern. Später (8-10 Monate) kann es auch verschiedene Rollen übernehmen

und Gegenstände entgegen nehmen und wieder abgeben. Die Durchführung gemeinsamer Aufgaben, wie z.B. der Bau einer Höhle, ist im „Modus der Ergänzung“ von zentraler Bedeutung.

Die Bezugsperson unterstützt das Kind bei der Entwicklung von Referenzbezügen, indem sie durch sprachliches Handeln auf Objekte hinweist. BRUNER untersuchte die kommunikative Verständigung kleiner Kinder, die Herstellung von Referenzbezügen, und stellte fest, dass sie sich in drei Phasen vollzieht. Die erste Stufe nannte er „Hinweisen“. Das Kind signalisiert Abneigung, Zuneigung, usw. und es kann seinen Blick auf die Objekte, welche im Fokus seiner Aufmerksamkeit stehen, richten. Eine nächste Phase ist erreicht, wenn das Kind beginnt, auf Dinge zu zeigen. Dadurch hebt es beachtenswerte Sachen hervor. BRUNER spricht auch von einem Markier-System (nach FÜSSENICH 1990, 62). Das Kind verwendet in dieser Phase *deiktische Ausdrücke* („dort“, „hier“, „da“,...). Die letzte Stufe bezeichnet BRUNER als „Benennen“, welche „der Entwicklung konventionalisierter lexikalischer Ausdrücke, die für außersprachliche Ereignisse in der gemeinsamen Welt von Kind und Bezugsperson stehen, dient“ (FÜSSENICH 2002).

Gegen Ende des ersten Lebensjahres entwickelt sich dann beim Kind der *trianguläre Blickkontakt*, die Fähigkeit seinen Blick zwischen Objekt und Bezugsperson zu steuern. ZOLLINGER (1997, 21) sieht in dieser Aufmerksamkeitssteuerung das Bindeglied von der vorsprachlichen zur sprachlichen Phase.

### **5.3.3 Bedeutung der Objektpermanenz und die Entstehung erster Symbole**

Zentrale Bedeutung für die Sprachentwicklung hat das Herausbilden der Objektpermanenz beim Kind. „Mit Objektpermanenz ist das Wissen gemeint, dass Objekte auch außerhalb der eigenen Wahrnehmung vorhanden sind.“ (FÜSSENICH 2002, 70) Sie ist zurückzuführen auf PIAGET und wurde von ihm als wichtiger Bestandteil der sensomotorischen Phase erkannt, in der das Kind seine Umgebung über sinnliche motorische Tätigkeiten erlebt und erfährt. Ihren Höhepunkt hat sie beim 18-24 Monate alten Kind erreicht und ist ein erster Hinweis auf den Zusammenhang von Sprache und kognitiver Entwicklung. Jetzt



ist die Erkenntnis über Objekte nicht mehr an das eigene Wahrnehmen und Handeln des Kindes gebunden. Objekt und Handlung sowie Objekt und Selbst sind voneinander getrennt (SZAGUN <sup>6</sup>2000, 75). Dies stellt die früheste Form der Erfassung von Symbolen dar und PIAGET misst der sensomotorischen Nachahmung in diesem Zusammenhang große Bedeutung bei. Das Kind kann auch ohne Modell und zeitlich verzögert Handlungen nachahmen, da es ein „inneres Bild“ bzw. „Vorstellungsbild“ von der Erinnerung besitzt. PIAGET ging weiter davon aus, dass die Objektpermanenz ein erstes Anzeichen für mentale Repräsentationen ist.

Neuere Studien haben jedoch gezeigt, dass Kinder schon vor dem ersten Lebensjahr mentale Repräsentationen entwickeln. Sie sind demnach schon vor dem ersten Wortschatzanstieg in der Lage, Objekte zu kategorisieren und verfügen deutlich früher über kognitive Fähigkeiten, welche als Voraussetzung für den Erwerb der Symbolfunktion gelten (vgl. ROTHWEILER 2001, 47). Die Objektpermanenz als wichtige Kompetenz für die Symbolisierungsfähigkeit ist dennoch ein *Meilenstein* der Bedeutungsentwicklung.

### **5.3.4 Erste sprachliche Äußerungen**

Vorsprachliche Äußerungen wie Weinen oder Lallen drücken den momentanen Zustand eines Kindes aus. Die ersten Wörter hingegen stellen Referenzen her. So kommt LURIJA (1982, 31) zu dem Schluss, dass erste Äußerungen einen *sympraktischen* Charakter haben. Das bedeutet, sie sind untrennbar von der Handlung. Zur Verdeutlichung folgendes Beispiel: Wenn ein Kind mit einem Auto spielt und „brumm, brumm“ sagt, kann dies viele Bedeutungen haben in Abhängigkeit von Situation, Intonation und Gestik. „Brumm, brumm“ steht vielleicht für „Auto“, „fahren“, „Platz da vorne“ oder „Aufgepasst“.

Im Anschluss daran eignet sich das Kind Bedeutungen seiner Muttersprache an und äußert Wörter mit eindeutiger Referenz. Sie sind jetzt unabhängig von der Situation und erhalten Selbständigkeit. Um beim vorangegangenen Beispiel zu bleiben bedeutet „brumm, brumm“ nicht „Platz da vorne“ sondern „Auto“. Ersetzt wird der *sympraktische* Charakter durch den *synsemantischen*. Es findet eine Erweiterung des Lexikons statt, sowie eine Ausdifferenzierung der Bedeutungen.

Die Sprache des Kindes weist komplexere grammatische Strukturen auf. Wörter stehen als selbständiges Zeichen für Gegenstände, Handlungen und sogar Eigenschaften (vgl. FÜSSENICH <sup>5</sup>2002, 72). LURIJA (<sup>2</sup>1986, 28) spricht in diesem Zusammenhang von der Emanzipierung des Wortes. Die stattfindende *Dekontextualisierung* befähigt das Kind Handlungen nur noch zu denken, sie bedürfen keiner Ausführung mehr, was eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung des Fantasienspiels darstellt (BÜRKI 1997, 16).

Es gibt unterschiedliche Betrachtungsweisen der Sprachentwicklung, hier als Beispiel die Sichtweisen von NELSON (1974) und CLARK (1978). NELSON betont einen engen Zusammenhang zwischen kognitiver und sprachlicher Entwicklung und geht davon aus, dass sich die Erkenntnis (kognitives Wissen) als unabhängige Ebene neben der semantischen Ebene entwickelt. Erste Erkenntnisse von Objekten bilden sich aufgrund ihrer Funktionen und NELSON spricht hier vom Prozess der ursprünglichen Entstehung des Begriffs. „Ein Kind weiß, was ein Ball ist, weil es weiß was man mit ihm tut“ (FÜSSENICH <sup>5</sup>2002, 72f).

CLARK (1978) betrachtet kindliche Äußerungen als Ausdruck von Lernstrategien und verdeutlicht dies an drei Bereichen. Sie betrachtet die Sprache von Kindern über Objekte, über räumliche Beziehungen und über Aktionen. Nach der Entwicklung der Referenzfähigkeit folgen die ersten Wörter, die entweder *deiktische* Ausdrücke („Da“, „Das“, „Hier“...) in Verbindung mit Zeigen oder *Überdehnungen* („Hund“ für alle Tiere mit vier Beinen) sind. Die Lage eines Objektes wird entweder mit einem entsprechenden *deiktischen* Ausdruck (z.B. Auto da) bezeichnet oder das Kind bezeichnet Objekt und Ort gleichzeitig (z.B. Mama Stuhl). Präpositionen, Nachsilben oder „general purpose locative marker“, wie sie von CLARK genannt werden, werden erst in der nächsten Entwicklungsstufe vom Kind verwendet. Handlungen beschreibt das Kind mit ihrem Ergebnis zusammen (FÜSSENICH <sup>5</sup>2002, 73).

BARRETT (1996) hebt noch weitere Phänomene des referentiellen Wortgebrauchs hervor. Die Unterdehnung („Underextension“) und der „mismatch“. Unterdehnung bezieht sich auf die Untergruppen der Referenten – das Wort Hund wird dann nur für schwarze Hunde angewandt. Mit „mismatch“ bezeichnet man Fälle, in denen

keine Übereinstimmung zwischen dem Wort des Kindes und dem des Erwachsenen besteht.

WYGOTSKI (2002) betont die enge Verbindung zwischen kognitiver und sprachlicher Entwicklung. Die Begriffsbildung gliedert sich in drei Stufen, die wiederum in mehrere Phasen unterteilt sind. Die erste Phase ist die der *synkretischen Begriffsbildung*. Unterschiedliche Gegenstände und Menschen werden aufgrund eines für sie bedeutsamen Merkmals mit einem Wort bezeichnet. Die Bedeutung des Wortes und dessen Verwendung ergibt sich aus der Verknüpfung einzelner Gegenstände und Merkmale, wie Farbe, Form und Funktion. Beim *Denken im Komplexen*, der zweiten Stufe der Begriffsbildung, abstrahieren Kinder subjektive Erlebnisse und entdecken objektiv bestehende Beziehungen zwischen den Gegenständen. Gegenstände werden aufgrund von allgemeingültigen Gemeinsamkeiten zusammengefasst. Als Beispiel nennt GIPPER (1987, zitiert nach FÜSSENICH 2008, 14) Frederik, der mit „bagga“ alle Baufahrzeuge, wie Bagger, Walze, Kran bezeichnete. Bei älteren Kindern entwickelt sich mit der Zeit die Phase der *Pseudobegriffe*. „Hierzu gehören all jene Bezeichnungen, die lautlich mit denen der Erwachsenen übereinstimmen, inhaltlich aber noch nicht voll erfasst sind, da die Denkweise der Kinder noch nicht mit der der Erwachsenen übereinstimmt“ (FÜSSENICH 2008, 14). Mit dem Erreichen der höchsten Stufe, der der *wissenschaftlichen Begriffe*, gelangen Kindern zu den echten Begriffen und haben somit die Grundlage für abstraktes Denken erlangt.

### **5.3.5 Zur Erweiterung des Lexikons**

Schon mit 18 Monaten geben Kinder ca. 50 wortähnliche Äußerungen von sich. Eine enorme Leistung, wenn man bedenkt, was alles dazu gehört. Sie müssen Wortformen, Lexeme, grammatische Morpheme und Wortbildungsmorpheme isolieren können. Flektierte von unflektierten Formen unterscheiden und Wörter zu Wortfeldern zuordnen (FÜSSENICH <sup>5</sup>2002, 74). Hinzu kommt der ständige Ausbau von Netzwerken durch Gruppierung von Wörtern nach inhaltlichen und formalen Gesichtspunkten in Verbindung mit zunehmender Steigerung der

Effektivität des lexikalischen Zugriffs bei Erkennung und Produktion (vgl. DANNENBAUER 1997, 8).

In einem rapiden Anstieg – dem sogenannten *Wortschatzspurt* – wächst das Lexikon explosionsartig. Schätzungen haben ergeben, dass Kinder mit sechs Jahren im Durchschnitt ca. 14000 Wörter kennen. Wenngleich Schätzungen des Wortschatzes aufgrund von Schwierigkeiten bei der Wortschatzzählung umstritten sind, bleibt die Tatsache bestehen, dass Kinder ihr Lexikon schnell und effektiv erweitern.

Es gibt viele differierende Ansichten über die Erweiterung des Lexikons. So entwickeln sich nach KAUSCHKE (1999) beim Kind zuerst die Objektwörter. Dinge, die in Bewegung sind, wie Katze, Hund und Mensch, sind scheinbar interessanter als statische Dinge. Dann folgen die Objekte, die bewegt werden (z.B. Spielsachen und Nahrung) und schließlich äußert das Kind Besitzer, Empfänger und Orte.

Parallel dazu entwickeln sich nach HUTTENLOCHER ET AL. (1985) Wörter mit temporärem Zustand (z.B. heiß und schmutzig). Objektmerkmale und Präpositionen äußern Kinder mit ca. zwei Jahren.

Der Aufbau des Lexikons in quantitativer Hinsicht erfolgt durch die Gliederung des Vokabulars in bestimmte Bedeutungsgebiete - die semantischen Felder. Innerhalb dieser stehen die Lexeme in vielerlei Weise zueinander in Bezug und bestimmen einander auf verschiedene Arten. So untersuchte GIPPER (1985) (zitiert nach FÜSSENICH <sup>5</sup>2002, 76) Kinder bis zu ihrem dritten Lebensjahr und entdeckte bei ihnen über 20 semantische Felder, die er Sinnbereiche nennt. Am Sinnbereich „Tiere“ stellt er exemplarisch einen Entwicklungsverlauf dar. So steht „wauwau“ nicht nur für Hunde, sondern ebenfalls für alle anderen Tiere mit vier Beinen. Es bezeichnet auch das Fell der Tiere und ihre Laute. Durch Korrekturen von Erwachsenen lernt das Kind andere Tiere kennen, Tiere die größer als ein Hund sind (Kuh, Pferd) und Tiere die kleiner als ein Hund sind (Maus). Tiere, die im Wasser leben und Tiere, die fliegen können. Eine große Rolle spielen hierbei nicht nur die Verbesserungen der Bezugspersonen, sondern vor allem auch die konkreten Erfahrungen der Kinder. „Was zuerst gelernt wird, hängt von den

konkreten Erfahrungen und Umständen ab“ (GIPPER 1987, 19f, zitiert nach FÜSSENICH <sup>5</sup>2002, 76).

Kinder übernehmen gehörte Wörter von Erwachsenen und übertragen sie in ähnliche Bedeutungszusammenhänge. Sie fragen nach der Begrifflichkeit für Gegenstände und korrigieren schon früh ihre eigene Wortwahl. Sie kennen also kontrastierende Unterschiede zwischen konventionellen Bedeutungen. In diesem Zusammenhang spricht CLARK (vgl. 1985, 47f) von *Konventionalität* (in einer Sprachgemeinschaft gibt es für bestimmte Bedeutungen ein konventionell anerkanntes Wort) und *Kontrast* (konventionelle Bedeutung von Wörtern stehen im Kontrast zueinander). Die dargestellten Beispiele liefern ihrer Meinung nach Nachweise, dass Kinder diesen beiden Prinzipien von Geburt an folgen.

Weiterhin vergleicht sie den Erwerb des Wortschatzes mit der Zusammenstellung eines Wörterbuches, indem das Kind zu dem ihm bereits bekannten Bedeutungen der Wörter in seinem Wortschatz die konventionellen Bedeutungen hinzufügt. Ziel ist es die Lücken im Vokabular zu füllen. Bei der Bildung neuer Wortformen sind nach CLARK (1985) vier Erwerbsprinzipien zu beobachten.

#### *Das Prinzip der semantischen Transparenz*

Das Kind konstruiert aus eigenständigen Wörtern neue Wortformen. So wird aus dem 'Spinnennetz' ein 'Spinnenhaus' und aus der 'Sauna' ein 'Schwitzkasten'.

#### *Das Prinzip der einfachen Formen*

Hierbei geht es um die von CLARK so genannte *Nullableitung*. Kinder ordnen ein Wort in eine andere Wortkategorie ein, weil es ihnen vermutlich leichter fällt als Wörter zusammenzusetzen. In den Worten von CLARK (1995, 402): „Children also coin new verbs for talking about actions. In English, they rely on zero derivation for this, and spontaneously make nouns into verbs from age two on“.

FÜSSENICH (<sup>5</sup>2002, 77) führt hierfür zwei Beispiele auf: 'sockig laufen' für 'auf Socken laufen' und 'schlüsseln' für 'Tür aufschließen'

#### *Das Prinzip der Regularisierung*

Kinder analysieren Sprache und lernen die Struktur einzelner Wörter kennen. Sie wenden das erkannte Prinzip überall an und entwickeln so Wortneuschöpfungen, wie Papagei - Mamagei, Nichtschwimmer - Jaschwimmer (vgl. FÜSSENICH <sup>5</sup>2002).

### *Das Prinzip der Produktivität*

Die folgenden Wortformen wurden nach diesem Prinzip, nach dem die am häufigsten verwendeten gleichzeitig die produktivsten Mittel zur Wortbildung sind, gebildet: *zer*kaufen für *ver*kaufen, *zer*prügeln für *ver*prügeln.

Eine Erweiterung des Lexikons erfolgt nach NELSON (1985), wenn Kinder einzelne Äußerungen isolieren, in einen anderen Kontext stellen und in einem weiteren Schritt in eine neue Äußerung einbauen. Sprachliche Ganzheiten werden hier aus der sprachlichen Umgebung heraus gegriffen und situationsadäquat eingesetzt.

### *Metakommunikation*

Die Welt und ihre Phänomene sind für Kinder oft wunderbar. Auch und besonders die sprachlichen Phänomene geben oft Anlass zu Gesprächen über Sprache. Diese nehmen einen hohen Stellenwert in der Interaktion ein. Das Kind nimmt bewusst war, dass es Sprechen lernt und beginnt über Sprache nachzudenken. Dies äußert sich meist durch Fragen nach Bedeutungen und Kommentare über Dinge und Personen. So erwirbt das Kind *metasprachliche Fähigkeiten*. Die Fragen „Was ist das?“, „Was heißt das?“ stellen wichtige Entwicklungsschritte im Spracherwerbsprozess dar und tragen zur Erweiterung des Lexikons in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht bei. Bei Kindern mit Spracherwerbsstörungen fehlen diese Strategien häufig, was zu einer niedrigeren Anzahl an sprachlichen Angeboten der Bezugsperson führt (siehe dazu Kapitel 6.1.2).

Durch die Auseinandersetzung mit Schrift verändern sich die *metasprachlichen Fähigkeiten* und entwickeln sich auf einer qualitativ neuen Stufe weiter (vgl. FÜSSENICH <sup>5</sup>2002, 80). AUGST ET AL. (1977) unterscheiden zwischen der *Metakommunikation*, als Behebung von Kommunikationsstörungen während eines Gespräches, und der *Extrakommunikation*, als explizite Thematisierung sprachlicher Phänomene ohne Vorliegen einer Kommunikationsstörung, wie z.B. im Grammatikunterricht. Diese extrakommunikativen Fähigkeiten lassen sich bei vielen Kindern um die Einschulung herum feststellen. Sie entwickeln Freude an Sprachspielen und tauschen Einheiten, wie Lexeme oder Wörter aus.

### 5.3.6 Zum mentalen Lexikon als Netzwerk

*„Das mentale Lexikon enthält unser Wortwissen nicht in irgendeiner listenartigen Form, sondern in sehr komplexen und vielfältigen Netzwerken, in den sowohl formale als auch inhaltliche Beziehungen zwischen den Wörtern bestehen“ (DANNENBAUER 1997, 6).*

Diese Teilnetzwerke beinhalten Wörter, die „näher“ beieinander gruppiert sind, semantische Felder bilden usw. Je reichhaltiger das Wissen über ein Wort bzw. je besser die Integration in das Netzwerk, desto leichter lässt es sich aktivieren.

Da auf der Ebene des Erwerbs von Wortbedeutungen die zugrunde liegende Analyseeinheit nicht eindeutig war, schlug CHRYSTAL (1981) „Lexeme“ als kleinsten Eintrag ins Lexikon vor. Kinder lernen demnach einzelne Lexeme, die miteinander kombiniert werden können. Das Lexem ist identisch mit einem Hauptmorphem. Es kann alleine stehen (wie z.B. Haus, gestern), kann mit anderen Lexemen kombiniert werden (Baumhaus), tritt mit Wortbildungsmorphemen auf oder wird mit grammatischen Morphemen verbunden (wie in *ein-kauf-en*).

Das „Lemma“ hingegen steht für einen Eintrag in ein konkretes Lexikon und es enthält semantische (Bedeutungsgehalt) und syntaktische (Wortart, grammatikalisches Geschlecht.....) Informationen (vgl. SINGER 2008).

Die Vernetzung des mentalen Lexikons kann durch unterschiedliche Ansichten erläutert werden. Nachfolgend werden einige der gängigsten Ansichten erläutert.

#### *Paradigmatische Beziehungen der verschiedenen Wortklassen*

Auch Wortklassen (Funktionswörter, Nomina, Verben usw.) spielen eine gewisse Rolle bei der Vernetzung. Bei ihnen gibt es unterschiedliche Schwerpunkte bei den verbindenden Bedeutungsrelationen. Bei den Nomen stehen ‘Hypernymie’ (Inklusion: „Obst – Apfel“), ‘Kohyponymie’ (Gleichordnung: „Apfel – Birne – Pfirsich“), Hyperonymie (Ober- und Unterbegriff: „Fahrzeug - Auto“) oder Meronymie (Teil – Ganzes: „Finger – Hand - Arm“) im Vordergrund. Bei den Adjektiven dominieren die Relationen ‘Antonymie’ (Gegensatz: „feucht - trocken“) und ‘Synonymie’ (Bedeutungsähnlichkeit: „feucht – klamm - nass“). Verben sind vorrangig über die Beziehung ‘Troponymie’ (Art des Vorgangs: „rennen –

schlendern - marschieren“) verbunden. (vgl. GROSS / FISCHER / MILLER 1989; CHARLES / MILLER 1989, zitiert nach DANNENBAUER 1997, 6)

### *Syntagmatische Beziehungen*

Die Struktur des Lexikons ist bei diesem weniger genau untersuchten Bereich so angeordnet, dass bestimmte Lexeme mit ganz bestimmten anderen Lexemen in einer grammatischen Struktur auftreten (*Kookkurrenz*). Als Beispiel nennt SINGER (2008) das Lexem ‘Bellen’, in dessen enger syntaktischer Umgebung eher ‘Hund’ als Computer auftritt. Hierbei geht es um den Grad der Wahrscheinlichkeit, mit der ein Lexem zu erwarten ist. Die Auftretenserwartung wird als *Kollokation* (Assoziation) bezeichnet.

### *Assoziative Relationen*

Die assoziative Vernetzung im semantischen Lexikon kann auf der Grundlage von unterschiedlichen Annahmen über Lexikonmodelle betrachtet werden:

- **Merkmalsemantik / Komponentialsemantik**  
Bei der Vorstellung von Merkmalsmodellen „erscheinen uns [die Wortbedeutungen] als Bündel von semantischen Merkmalen, und die Vernetzung von Wörtern erfolgt über den Vergleich dieser Merkmale“ (EISENBERG & LINKE 1996, 24).
- **Prototypensemantik**  
Die Vernetzung von Bedeutungen wird hier ganzheitlich gefasst. Die Frage ist nicht, welche Merkmale ein Gegenstand aufweist, sondern welcher Vertreter (beispielsweise welches Möbelstück) typisch für diese Kategorie ist. Graphisch kann dies durch eine kreisförmige Anordnung umgesetzt werden. Im Kern steht dabei der typischste Vertreter. Die anderen sind in einer relativen Distanz zu diesem angeordnet (EISENBERG & LINKE 1998, 26).

## **5.3.7 Sprachverständnis und Sprachproduktion**

Um etwas zum Verhältnis Sprachverstehen und Sprachproduktion auszusagen, wird in Anlehnung an FÜSSENICH (<sup>5</sup>2002) auf das Modell von AITCHISON (1987)



zurückgegriffen. Die Grundeinheit des mentalen Lexikons ist ihrer Auffassung nach das *Wort*. Wichtige im Lexikon enthaltene Komponenten sind seine syntaktische sowie seine phonologische Struktur. Allerdings sind nicht alle Merkmale der phonologischen Struktur von gleich großer Bedeutung. So sind der Anfang und das Ende eines Wortes markantere Stellen als die Mitte.

Sie sieht das Lexikon ebenfalls als ein komplexes, vielfältiges Netzwerk an, welches formale und inhaltliche Beziehungen zwischen den Wörtern enthält. Von zentraler Bedeutung für die Vernetzung sind Wortklasse, biografische Aspekte, sowie die Art und Weise wie Wörter miteinander verbunden sind.

DANNENBAUER (1997, 6) fasst unterschiedliche Ansichten zum lexikalischen Zugriff wie folgt zusammen:

*„In dem Punkt aber stimmen sie überein, dass der Erkennungs- und Suchprozess darin besteht, dass im Netzwerk zunächst eine sich ausbreitende Aktivierung entsteht, durch die eine Vielzahl möglicher Wörter vorbereitet wird, deren Kreis durch Hemmung bzw. Summierung von Aktivierung zunehmend eingeengt wird, bis nur noch das Wort übrig bleibt, das am meisten Aktivierungsimpulse in sich vereint.“*

Sprachverständnis und Sprachproduktion werden oft als „zeitliches Nacheinander“ (FÜSSENICH <sup>5</sup>2002, 81) betrachtet. Dem ist aber nicht so (vgl. ebd., 81). Sprache wird auf unterschiedliche Weise aufgefasst und geäußert. So versteht das Kind *Hund*, äußert aber *Wauwau*. Es spricht nur vom *Hund* in Bezug auf alle Vierbeiner, versteht aber trotzdem alle Tiernamen (CLARK & HECHT 1983). Nach FÜSSENICH (<sup>5</sup>2002), die sich auf DANNENBAUER & KOTTEN-SEDERQVIST (1987) bezieht, ist die *Hypothese der doppelten Repräsentation* bei phonologischen Störungen auch auf die Semantik zu übertragen. Die Annahme geht davon aus, dass Kinder sowohl eine erwachsene Repräsentation, „innere kodierte Formen sprachlichen Wissen“ (FÜSSENICH <sup>5</sup>2002, 82), als auch eine individuelle kindliche Repräsentation besitzen, die nicht immer übereinstimmen. So steht die erwachsene Repräsentation für die Perzeption und die kindliche für die Produktion. Beide Stellvertreter werden stetig weiter koordiniert, so dass sie irgendwann nahezu identisch sind. Dies geschieht unter anderem durch metasprachliches Reflektieren und Vergleichen der eigenen Äußerungen mit

denen anderer. Ausdruck dieser Fähigkeiten sind die Selbstkorrekturen des Kindes, die aus dem Bewusstwerden der Auseinanderklaffung zwischen seiner Sprache und der sprachlichen Umwelt resultieren und in die Motivation die eigenen sprachlichen Fähigkeiten zu erweitern, münden.

Die Grammatik ist hier zunächst nebensächlich. Das Kind filtert aus Äußerungen die Inhaltswörter heraus und gibt ihnen einen Sinn, indem es sie mit der ihm bekannten Wirklichkeit in Einklang bringt. Syntaktische Strukturen werden erst mit ca. 4-5 Jahren eingesetzt. Schwierigkeiten entstehen hier allerdings beim Verständnis von Passivsätzen, denn das Kind betrachtet zunächst das dem Verb am nächsten stehende Substantiv als Handelnden. So kämmt das Kind meist die Puppe, wenn es die *Anweisung* erhält: „Der Hund wird von der Puppe gekämmt“.

### **III. Gezielte Sprachtherapie semantischer Fähigkeiten im Elementarbereich**

#### **6 Störungen beim Erwerb von Bedeutungen**

##### **6.1 Störungen der Semantik**

FÜSSENICH (<sup>5</sup>2002, 84) kritisiert, dass Störungen beim Erwerb von Bedeutungen ein sehr vernachlässigtes Thema in der deutschsprachigen Literatur sei. Die systematische Beobachtung von Kindern mit Schwierigkeiten bei der Bedeutungsentwicklung steht erst am Anfang. Nach GROHNFELDT (1991) sind bei Kindern mit Problemen im Bereich der Semantik meist alle Sprachebenen betroffen.

Häufig wird in diesem Zusammenhang allerdings nur der eingeschränkte Wortschatz als Symptom erwähnt. Die Reduzierung auf eine Symptomatik verdeutlicht die Forschungslücke in diesem Bereich. Semantische Störungen zeigen sich zwar häufig in eingeschränktem Wortschatz und fehlenden Strategien diesen zu erweitern, allerdings ist vielfach auch das Sprachverständnis, sowie teilweise die Wortfindungsfähigkeit betroffen. Diese Sprachebenen sind eng miteinander verknüpft, sind aber in Bezug auf die Therapie diagnostisch zu trennen. Eine Therapie sollte immer beim Hauptproblem des Kindes ansetzen. In den nachfolgenden Kapiteln sollen die Schwierigkeiten in den aufgeführten Bereichen und ihre Ursachen erläutert werden.

##### **6.1.1 Störungen des Sprachverständnis**

Der Erwerb des Lexikons kann bereits vorsprachlich beeinträchtigt sein. Eingeschränkte gemeinsame Handlungsabläufe verringern die gemeinsame Interaktion zwischen Kind und Bezugsperson. Die Ursachen hierfür können auf beiden Seiten liegen, wie FÜSSENICH (<sup>5</sup>2002, 84) anhand von Beispielen darstellt:

- Die Bezugspersonen verfügen aufgrund ihrer sozialen Situation über zu geringe Möglichkeiten Routinehandlungen aufzubauen oder

- Das Kind zeigt ein zu seinen Geschwistern differierendes Verhalten, welches die Eltern verunsichert.

In den meisten Fällen führt dies zu einem späten Erwerb der notwendigen Referenzbezüge oder diese stehen dem Kind nur in unzureichender Weise zur Verfügung. Folglich ist ihr Sprachverständnis beeinträchtigt und dies führt wiederum zu einem verspäteten Sprechbeginn der Kinder.

Kinder mit einem eingeschränkten Sprachverständnis entwickeln häufig Strategien, die es ihnen ermöglichen Kommunikation aufrecht zu erhalten und den Eindruck eines intakten Sprachverständnisses beim Gegenüber zu erwecken. In Anlehnung an ZOLLINGER (1996) und FÜSSENICH (2008, 19) werden diese kurz dargestellt:

- Äußerungen der Gesprächspartner werden von den Kindern meist aufgrund von Schlüsselwörtern interpretiert.
- Die Antworten der Kinder beschränken sich meist auf „Ja“ oder „Nein“, um den Eindruck des vollen Verständnisses zu erwecken und die Kommunikation aufrecht zu erhalten.
- Sie verwenden im Gespräch häufig Floskeln („Weiß nicht“) oder Passe-par-tout-Wörter („Des da“).
- Äußerungen des Gesprächspartners oder Teile davon werden wiederholt.

Die Diagnostik im Bereich der Sprachverständnisstörungen ist oft schwierig, da sie mit Hilfe der genannten Strategien die Schwierigkeiten im Alltag kompensieren. Dies betonen auch BAUER & ENDRES (1999, 321):

*„Viele Kinder mit Sprachverständnisproblemen fallen im Alltag mit den sich ständig wiederholenden Abläufen kaum auf. Sie orientieren sich an Schlüsselworten, gewohnten Situationen etc. und haben meist schon Überdeckungsstrategien entwickelt, wie beispielsweise das permanente Ja-Sagen“.*

### **6.1.2 Eingeschränkter Wortschatz und fehlende Strategien zur Erweiterung**

Dem eingeschränkten Sprachverständnis folgt unweigerlich ein verspäteter Sprechbeginn. Und auch der Wortschatzspurt, bei dem die Kinder durch die

dargestellten Strategien ihr Lexikon sowie ihre sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten erweitern, verläuft nicht in geregelten Bahnen. Die Kinder verfügen über keine oder nur geringe Fähigkeiten den Wortschatz zu erweitern. Sie greifen, in Situationen, in denen ihnen *Wörter* fehlen, häufig auf vorsprachliche Kommunikationsmöglichkeiten, Schweigen und Ersetzungen zurück.

Diese fasst FÜSSENICH (2008, 18f) in einem Beobachtungsbogen („Keine Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten“) zusammen, der ausgefüllt im Anhang nachzulesen ist.

### **6.1.3 Wortfindungsstörungen**

Die Teilhabe an Dialogen von Kindern mit Wortfindungsstörungen ist deutlich erschwert. Sie kennen und verstehen zwar die Wörter, können sie aber in der konkreten Situation nicht abrufen. In der Regel tritt dieses Symptom in Zusammenhang mit weiteren Schwierigkeiten beim Bedeutungserwerb auf. Die Äußerungen der Kinder sind nach DANNENBAUER (1997, 10) geprägt von Stockungen, gefüllten Pausen („äh“), semantischen bzw. phonologischen Substitutionen (z.B. Traube für Erdbeere und Kette für Hecke) und Vielzweckwörtern (z.B. Dings).

Die Ursachen für Wortfindungsstörungen sind vielschichtig und können nicht auf eine einzige Ursache beschränkt werden. Nach GLÜCK (1998, 137) können Wortfindungsstörungen durch *Abrufprobleme* oder *Speicherprobleme* verursacht werden und gleichzeitig *phonologisch* oder *semantisch-konzeptuell* verursacht sein.

DANNENBAUER (1997, 11) schildert drei Ursachen für Wortfindungsprobleme, die auf verschiedene Untersuchungen von LEONARD ET AL. (1983) und KAIL ET AL. (1984) zurückgeführt werden. Ein unzureichend elaboriertes Wortwissen scheint bei manchen Kindern der Grund für die Wortfindungsprobleme zu sein. Andere haben zwar das Wort abgespeichert, es gelingt ihnen aber nicht das Zielwort von anderen konkurrierenden Kandidaten zu diskriminieren und korrekt abzurufen. In anderen Fällen treten sowohl Speicher als auch Abrufschwäche kombiniert auf. Abschließend muss gesagt werden, dass man bisher zu keinen generalisierbaren Erkenntnissen gelangt ist und dass „die Bedingungskonstellation bei jedem Kind bis zu einem gewissen Grad eine individuelle Ausprägung hat, die nur durch eine

vielseitige und differenzierte Überprüfung zu erfassen ist“ (DANNENBAUER 1997, 18).

## 6.2 Diagnostik semantischer Fähigkeiten

### 6.2.1 Über Wortschatztests

Obwohl das Studium der Bedeutung auf eine lange philosophische Tradition zurückblicken kann, scheint bei den Linguisten die Entwicklung von Untersuchungsmethoden zu Bedeutungsproblemen im Vergleich zu anderen Ebenen der Sprache zurückgeblieben zu sein (vgl. GADLER 1992, 132). Wie in Kapitel 6.1 dargestellt, werden die semantischen Störungen häufig auf einen mangelhaften Wortschatz beschränkt. Daher werden in der Diagnostik zur Erfassung von Bedeutungsproblemen meist Wortschatztests verwendet, denen aber methodische und theoretische Unzulänglichkeit vorgeworfen wird (FÜSSENICH <sup>5</sup>2002, 87, zitiert nach EICHLER 1977, FÜSSENICH 1987a, HOPPE 1973, KEGEL 1987, NEULAND 1982). Eine repräsentative Stichprobe des Wortschatzes von Kindern als Grundlage dieser Tests ist nicht möglich, da dieser nur partiell bekannt ist. Außerdem werden meist nur isolierte Wörter abgeprüft, die in keinen Kontext eingebettet sind und somit der Bezug zu Informationszusammenhängen nicht deutlich wird.

Wortschatzüberprüfungen erfolgen unter anderem durch *Definitionsaufgaben*, bei denen Abbildungen bzw. Gegenstände definiert oder durch Synonyme ersetzt werden sollen. WYGOTSKI (1977) kritisiert hier die Orientierung am Ergebnis der abgeschlossenen Begriffsbildung. Der Prozess mit seiner Dynamik und Entwicklung wird nicht berücksichtigt. Weiterhin fehlt ihm hier die Differenzierung zwischen verbaler und realer Definition.

Nicht nur die quantitativen Wortschatzkriterien, sondern auch die qualitativen Merkmale, wie die Erwerbsstrategien, sind für eine Diagnostik semantischer Fähigkeiten von großer Bedeutung und kommen in diesem Zusammenhang zu kurz.

*„Bei der Diagnose von semantischen Fähigkeiten ist deshalb nicht nur der Umfang des Lexikons einzuschätzen, sondern auch festzuhalten, welche*

*Verhaltensweisen ein Kind zeigt, wenn ihm lexikalisches Wissen fehlt“*  
(FÜSSENICH <sup>5</sup>2002, 89).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Wortschatztests wesentliche Aspekte der Bedeutungsentwicklung nicht berücksichtigen.

### 6.2.2 Leitfragen der Diagnostik

Der Erwerb von Bedeutungen wird bei jedem Kind durch seine Individualität beeinflusst. So entwickeln sich nicht bei allen Kindern dieselben semantischen Felder, sondern der Aufbau wird beeinflusst durch das Lebensumfeld des Kindes. Die ersten Referenzbezüge beziehen sich auf die unmittelbare Umgebung des Säuglings, wie seine Bezugspersonen, seine Kleidung, seinen Wohnort usw.

Es ist wichtig, sich die Frage zu stellen, inwiefern das Kind seine Handlungen im Alltag sprachlich begleiten kann. Von Bedeutung ist es hier, das Kind in verschiedenen Situationen zu beobachten und zu analysieren. Wie ist der Umfang des Lexikons? Welche Verhaltensweisen zeigt ein Kind, wenn ihm lexikalisches Wissen fehlt? Weiterhin muss das Sprachverständnis abgeklärt und die sprachlich-kognitive Orientierung des Kindes erfasst werden, um eine umfassende Aussage machen zu können.

Um diesen Fragen gerecht zu werden, hat FÜSSENICH (<sup>5</sup>2002, 89) ein Orientierungsraster erstellt, welches sie später (2008, 15) zu zwei Beobachtungsbögen modifizierte. Ihr Ziel ist die Beschreibung der semantischen Fähigkeiten des Kindes. Der *erste Beobachtungsbogen* beschäftigt sich mit den Verhaltensweisen eines Kindes, welches kreativ mit Sprache umgeht und seine sprachlich kommunikativen Fähigkeiten dadurch erweitert. Das Kind fragt nach unbekannten Begriffen, teilt sich mit, wenn es etwas nicht versteht und zeigt verschiedene Formen der Korrektur. Der *zweite Bogen* betrachtet die Äußerung des Kindes unter dem Aspekt des Rückgriffs auf vorsprachliche Kommunikationsmuster und Vermeidungsstrategien, die eine Erweiterung der kommunikativen Fähigkeiten verhindern. Beide Beobachtungsbögen sind ausgefüllt im Anhang (B) nachzulesen.

## 7 Konsequenzen für die Therapie im Elementarbereich

Sprachtherapie sollte wie auch der Spracherwerb als Kommunikationsprozess gesehen werden, in dem das Kind mit seinem Gesprächspartner in Interaktion tritt. Die Grundlage für diese Interaktion schafft der Therapeut, indem er sich am Alltag des Kindes und an realen Handlungssituationen orientiert.

*„Dabei muss es darum gehen, das Kind in seinem Kommunikationsalltag zu verstehen und es in bedeutsamen Kommunikationssituationen zu fördern, in denen Sprache sowohl zu verstehen, als auch zu äußern relevant ist.“ (FÜSSENICH <sup>5</sup>2002, 96)*

Ebenso wichtig sind die Berücksichtigung des Entwicklungsstandes des Kindes, sowie die Sprache als Verständigungsmittel im Mittelpunkt der Sprachtherapie. Der Ausgangspunkt zur Erweiterung der sprachlichen Fähigkeiten ist der Dialog und das gemeinsame Handeln. In der Förderung ist von der individuellen Situation des Kindes auszugehen.

### 7.1 Sprachtherapie als inszenierter Spracherwerb

Nach DANNENBAUER (<sup>5</sup>2002, 136ff) ist Sprachtherapie inszenierter Spracherwerb. Denn in der Förderung werden Handlungskontexte und Situationen so strukturiert, dass das Kind seinen Fähigkeiten entsprechend Sprache aufnimmt und erweitert. Die Förderung orientiert sich demnach an dem kindlichen Entwicklungsniveau und -tempo. Dies betont auch KLEINERT-MOLITOR (1989, 227):

*„Die absichtsvolle Forcierung sprachlichen Lernens setzt mithin übergreifend pragmatisch an, Verstehen- und Sprechenlernen wird initiiert durch eine für das Kind sinnvoll veranlassten, erfahrungsbezogenen und dialoggerichteten Sprachgebrauch, der auch die Ausgangsbasis von Bedeutungseruierung und -vermittlung darstellt.“*



ZOLLINGER (1990) nennt in diesem Zusammenhang drei Merkmale, auf der die Sprachtherapie basieren sollte. Die *therapeutische Beziehung* ist das grundlegendste Element, da von ihr der Erfolg einer Therapie entscheidend abhängt. Beim zweiten Merkmal handelt es sich um die *Inhalte der Therapie*, die sich immer an den Interessen und Wünschen der Kinder zu orientieren haben. Das dritte Element sieht *das Kind selbst* im Zentrum der Therapie: Hat das therapeutische Handeln die Interessen des Kindes geweckt?

Auch DANNENBAUER (1994, 189) verweist auf die Bedeutung von Therapieinhalten. Sie sollten so gewählt und gestaltet werden, dass sie es den Beteiligten ermöglichen darin zu verweilen und in intensive Interaktion zu treten. Die Situationen können dann weitergeführt und variiert werden.

Formate sind nicht nur in der Sprachentwicklung (BRUNER), sondern auch in der Therapie ein wichtiger Bestandteil, da das Kind hier ihm verständliche einfache Strukturen wahrnehmen und seine sprachlichen Fähigkeiten dadurch erweitern kann. Im Elementarbereich ist das *Spiel* altersgemäß und damit das geeignetste Format. Hier wird dem Kind die Funktion von Sprache deutlich und es erfährt, dass es mit Sprache etwas erreichen kann, dass es die Realität verändern und beeinflussen kann. Spiele, in denen die Sprache ein Hauptbestandteil ist, sind natürlich am idealsten. So beschreibt auch Bruner (1997, 50f) die Förderlichkeit des Spiels in der Sprachtherapie:

*„Man führt ein Spiel ein, gibt einen Rahmen, der sicherstellt, dass die Schwächen des Kindes aufgefangen und korrigiert werden können, und entfernt den Rahmen in dem Maße, indem die Struktur ´auf der anderen Seite` selber stehen kann.“*

In Kapitel IV dieser Arbeit wird der Zusammenhang von Sprach- und Spielentwicklung aufgegriffen und erläutert.

## **7.2 Auswahl von Therapiezielen**

Die Zielsetzung einer jeden Therapie besteht darin, die „Lust am Lernen“ beim Kind wieder zu erwecken (ZOLLINGER 1990, 19). Es muss erfahren, dass

56

Handlungen kommunikativ sind und die Welt strukturieren und beeinflussen können. In der Therapie sollte dem Kind mit eben diesen kommunikativen Formen die Möglichkeit zur selbstständigen Erkundung der Umwelt gegeben werden. Es lernt, seine Wünsche und Interessen in den Alltag einzubringen.

Sprachförderung im semantischen Bereich muss themenorientiert sein. Die Interessen und Spielmöglichkeiten des Kindes sollten aufgegriffen werden, indem ein Wortschatzrepertoire ausgewählt wird, welches im Vorliebenbereich des Kindes liegt. Dieses steht dann in Verbindung mit sprachlichen und nichtsprachlichen Bereichen im Mittelpunkt der Förderung. Bedeutsam ist hierbei sowohl das Sprachverständnis als auch die -produktion. Ausgehend von diesem Repertoire werden Formatsituationen strukturiert, in denen das Kind sein Bedeutungsrepertoire erweitern kann (vgl. FÜSSENICH <sup>5</sup>2002, 100).

„Der Einstieg in die Förderung erfolgt über die Schaffung eines gemeinsamen Handlungskontextes“ (FÜSSENICH <sup>5</sup>2002, 97), in dem das Kind selbständig handeln kann. Ziel der semantischen Förderung muss nach FÜSSENICH (<sup>5</sup>2002, 97) sein, dem Kind Strategien zur selbständigen Erweiterung der eigenen kommunikativen Fähigkeiten zu vermitteln. Es ist sinnvoll, für manche Wörter eine exakte Gegenstandsbezogenheit herzustellen und Sprachverständnis sowie Produktion anzugleichen. Denn der Erwerb von Gegenstandsbezogenheit bietet vielfältige Möglichkeiten, dem Kind Verhaltensweisen aufzuzeigen, mit denen es eigenständig seine sprachlichen Fähigkeiten erweitern kann (vgl. FÜSSENICH <sup>5</sup>2002, 98).

Der Erfolg einer Therapie hängt nicht von der Erreichung der gewünschten Sprachnorm ab. Auch sprachliche Handlungen des Kindes, die zeigen, dass es sich mit den Äußerungen seines Gesprächspartners auseinandergesetzt hat, sind Anzeichen für Erfolg. Weitere Indikatoren sind Korrekturen und Fragen nach Bedeutungen (vgl. FÜSSENICH & HEIDTMANN 1995).

*Zwischenschritte* sind in der Therapie zu respektieren. Vor allem im Bereich der Semantik kann nicht davon ausgegangen werden, dass das Kind nach einer gewissen Therapiezeit „geheilt“ ist. In diesem Zusammenhang soll daran erinnert werden, dass die Semantik ein nie endender Lernprozess ist (vgl. JEUK 2003, 80).

Neben den genannten Förderzielen (Erweiterung des Wortschatzes, Strategievermittlung zur Erweiterung des Wortschatzes, Bewusstmachung des Unterschiedes der eigenen Sprache und der des Kommunikationspartners) ist die Vermittlung der Steuerfunktion von Sprache erforderlich, wie sie in verschiedenen Spielen deutlich wird, bei denen sprachliche Kommunikation Grundvoraussetzung ist. FÜSSENICH (<sup>5</sup>2002, 99) führt hier das Domino-Spiel als Beispiel an, indem einige Situationen rein sprachlich gelöst werden müssen. Wer beginnt das Spiel? Wer darf die Karten verteilen? usw.

### 7.3 Methodische Überlegungen

Grundlegend ist zu bedenken, dass ein auf semantischer Ebene sprachentwicklungsgestörtes Kind von ‚wenig‘ ‚mehr‘ benötigt (DANNENBAUER 1998). ‚Wenig‘ in Bezug auf die Auswahl der Therapieinhalte, denn die Wahl eines semantischen Feldes ist durchaus ausreichend und kann im Laufe der Therapie bei Bedarf auf weitere semantische Felder ausgeweitet werden. Der Begriff ‚mehr‘ bezieht sich hingegen auf die Strukturierung der Fördereinheiten, die von der Therapeutin speziell vorgenommen werden, damit sich das Bedeutungsrepertoire des Kindes erweitern kann. Dabei ist die Ausgangslage immer das konkrete Handeln. Z.B. sollte ein Spiel mit Obst und Gemüse auch einen Wochenmarktbesuch mit einschließen (vgl. FÜSSENICH <sup>5</sup>2002, 100).

Die Therapeutin stellt für das Kind ein wichtiges sprachliches Vorbild dar. Dies impliziert eine semantisch eindeutige Sprache mit präzisen Formulierungen, was beinhaltet, dass für den Handlungskontext relevante Wörter bewusst produziert und dem Kind oft angeboten werden.

Die Strukturierung des Spiels muss so erfolgen, dass das Kind auf die Handlungen und die Sprache der Spielpartner achtet und sie verstehen kann. Dies ist die Voraussetzung dafür, dass das Kind im Anschluss die sprachlichen Äußerungen auch übernimmt. Ist diese Fähigkeit erworben, greift das Kind Korrekturen auf, äußert diese und korrigiert sich damit selbst.

Als sehr effektiv erweist sich die von DANNENBAUER entwickelte ‚Technik des Modellierens‘. Ursprünglich für den grammatischen Bereich beschrieben, ist sie auch in der Semantik anwendbar. Ausführlich ist sie in BAUMGARTNER & FÜSSENICH (<sup>5</sup>2002, 153f) von DANNENBAUER dargestellt. Hier soll nur ein kurzer Überblick geliefert werden. Eltern kleiner Kinder wenden das Modellieren intuitiv an und fördern damit die Sprachentwicklung des Kindes. In der Sprachtherapie wird es allerdings als bewusste Technik angewandt. Wörter bzw. Strukturen werden individuell auf das jeweilige Kind gezielt und gehäuft eingesetzt. Die Therapeutin orientiert sich am ‚normalen‘ Spracherwerb und schafft in diesem Rahmen „dem Kind gezielt und effektiv jene Lernmöglichkeiten, die es benötigt, um sein System eigenaktiv ausbauen zu können“ (DANNENBAUER <sup>5</sup>2002, 152). Die Technik des Modellierens wird im Praxisteil aufgegriffen und näher beschrieben.

## IV. Zum kindlichen Spiel

*„Der Mensch spielt nur,  
wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist,  
und er ist nur da ganz Mensch,  
wo er spielt.“*

Friedrich Schiller, 1795

### 8 Die verschiedenen Formen des kindlichen Spiels

Die Entwicklung des Spiels und die Zusammenhänge zwischen Spiel und Sprache sowie kognitiver Entwicklung sollen im Folgenden näher betrachtet werden, da sie für die Arbeit und Therapieplanung von zentraler Bedeutung waren. Zu Beginn wird der Begriff des Phänomens Spiel betrachtet, um dann über das *Regelspiel* und die *Entwicklung vom Symbol- zum Rollenspiel* zur *Rollenübernahme* und schließlich zur *sozialen Kommunikation im Rollenspiel* zu kommen. Da das Spiel der Kinder nicht das Hauptthema dieser Arbeit darstellt, beschränken sich die Ausführungen auf einen Überblick über das Thema und es wird für eine übersichtliche Darstellung auf ANDRESEN (2002), BÜRKI (1998), EINSIEDLER (<sup>3</sup>1999) und OERTER (1999) verwiesen.

Es gibt eine Vielfalt an Theorien zum Kinderspiel, die das Spiel in den Fokus der kindlichen Entwicklung rücken und seine Bedeutung für diese betonen. So hebt FRÖBEL (zitiert nach SCHEUERL <sup>10</sup>1975, 46) das Spielen als „(...) höchste Stufe der Kindesentwicklung, der Menschentwicklung dieser Zeit (...)“ hervor und betrachtet es als „(...) freiwertige Darstellung des Inneren (...)“. Wie Fröbel trugen viele anderen Pädagogen zur Anerkennung des Spiels als wichtiges Entwicklungsmedium bei. Dennoch gibt es keinen Spielbegriff, der die Gemeinsamkeiten der Einzeltheorien zusammenfasst.

## 8.1 Das Spiel - Versuch einer Definition

Da die Bezeichnung *Spiel* für viele Phänomene benutzt wird, ist eine eindeutige Definition schwierig. Spiel nimmt unterschiedliche Gestalten an (vgl. GARVEY 1978, 14). Die Bandbreite reicht von dem Umgang eines Babys mit einer Rassel bis hin zu einem Wettkampf von Fußballprofis. Eine Handlung jedweder Art kann „reines Spiel sein, kann aber auch nichtspielerisch und in nichtspielerischer Absicht geschehen.“ (ebd., 14) Daher scheint es GARVEY (1978, 12 ff) angemessen, die Merkmale des Spiels näher zu betrachten. Charakteristisch für das Spiel sind nach ihr fünf Merkmale:

- „1. Spiel macht Spaß.
2. Spiel verfolgt keine Zwecke über das Spiel hinaus [..]
3. Spiel ist spontan und freiwillig [..]
4. Spiel kommt nicht ohne ein gewisses aktives Engagement des Spielenden aus [...]
5. Spiel hat bestimmte systematische Beziehungen zu Nichtspiel (...)“

Die letzte Aussage trifft nach ANDRESEN (2002, 13) den spannendsten Punkt des Spiels. Sie beschäftigt sich mit den Zusammenhängen „zwischen Spiel und Kreativität, Problemlösen, Sprechen lernen, der Entwicklung sozialer Rollen sowie zahlreichen weiteren kognitiven und gesellschaftlichen Erscheinungen...“.

ANDRESEN kritisiert hier allerdings auch den Widerspruch der Merkmale nach GARVEY. Spiel erfülle zum einen keinen Zweck und zum anderen habe es aber eine zentrale Bedeutung für die allgemeine kindliche Entwicklung. GARVEY begründet dies jedoch mit der Unterscheidung zwischen der Motivation des Kindes zu spielen und der Funktion der Spieltätigkeit für den gesamten Entwicklungsprozess.

Nach EINSIEDLER (<sup>3</sup>1999, 10ff) sind die intrinsischen Motive nicht immer nachweisbar und daher nicht ausreichend für eine Definition. Seine kritische Position zur Betrachtungsweise der additiven Merkmale des Spiels ließ ihn eine Begriffsexplikation vornehmen, die Spiel mit extrinsischen Merkmalen versucht zu beschreiben. Diese müssen nicht alle zwingend und in gleicher Intensität auftauchen: *Positive Emotionen, Flexibilität, So-tun-als-ob und Mittel-vor-Zweck*.

Abschließend muss gesagt werden, dass jedes Spiel einzigartig ist und keine allgemeingültige Definition vorhanden ist. Die Individualität eines jeden Spiels zwingt zu einer individuellen Betrachtungsweise einer jeden Handlung. Die Bezeichnung einer Handlung mit dem Begriff *Spiel*, kann nur derjenige vornehmen, der das Kind kennt, es in verschiedenen Situationen beobachtet hat und umfangreiche Eindrücke sammeln konnte, so dass ihm die Verhaltensweisen des Kindes in Spielsituationen bekannt sind.

## **8.2 Regelspiele**

Auch Regelspiele (Memory, Quartett, Würfelspiele, etc.) können gemeinsame Handlungskontexte darstellen, in denen Sprache eine bedeutende Rolle spielt. Im Gegensatz zu Freispielen (wie Symbol- oder Rollenspiel) können sie besser geplant und strukturiert werden (OSBURG 2001, 27). Kindern wird durch den begrenzten Handlungsrahmen ermöglicht, sich besser auf die Sprache zu konzentrieren (FÜSSENICH 1990, 61). Dadurch, dass sie weniger Aufmerksamkeit auf die Spielhandlung an sich legen müssen, können sie den Fokus auf die Sprache richten. Im Regelspiel müssen viele Dinge sprachlich geklärt werden, bspw. wer anfängt, wer gewonnen hat, etc. Zudem können in Regelspielen sprachliche Strukturen eingeführt werden („Du bist dran“), welche Kinder durch die häufige Wiederholung leichter in ihr Repertoire aufnehmen können. Regelspiele sind vielseitig und eignen sich sowohl für die Förderung semantischer, grammatischer sowie phonologischer Fähigkeiten (vgl. FÜSSENICH 1990, FÜSSENICH / HEIDTMANN 1995, OSBURG 2001).

## **8.3 Zur Entwicklung vom Symbol- zum Rollenspiel**

### **8.3.1 Kognitive Voraussetzungen**

Mit der *Vorstellungskraft* erwerben Kinder eine wichtige Voraussetzung nicht nur für die Sprache, sondern auch für das Symbolspiel. Sie kommt gegen Ende des zweiten Lebensjahres in den ersten symbolischen Spielhandlungen zum Ausdruck. Den Begriff *Symbolspiel* verwendet BÜRKI (1998,12), wenn sie von

„So-tun-als-ob-Handlungen“ spricht, „welche noch keine Absprache zwischen den Spielenden beinhalten“. Beim *Rollenspiel*, auf das später in diesem Kapitel eingegangen wird, „handelt es sich um symbolische Spielaktivitäten zwischen zwei oder mehr Spielpartnern, die mehr oder weniger aufeinander abgestimmt sind,...“

Verläuft die Sprach- und Symbolspielentwicklung in den ersten Jahren parallel zueinander, entwickelt sich im Vorschulalter eine immer komplexer werdende Wechselwirkung zwischen ihnen. Einerseits ist die Vorstellungskraft Voraussetzung für die Sprachentwicklung und andererseits fördern die sprachlichen Fähigkeiten die Entwicklung der symbolischen Kompetenzen im Spiel (vgl. BÜRKI 1998, 12).

Das Symbolspiel entwickelt sich mit der Zeit zum Rollenspiel (ab etwa fünf Jahre), zu „(...)symbolischen Spielaktivitäten zwischen mehreren Spielpartnern, die untereinander ausgehandelt und vereinbart werden.“ (BÜRKI 1998, 13) Parallel dazu finden auch die ersten *Gespräche* statt. Das Kind ist in der Lage, mit einem Gesprächspartner über ein gemeinsames Thema zu sprechen.

Zusammenfassend muss festgehalten werden, dass die So-tun-als-ob-Handlungen von zentraler Bedeutung für den Aufbau von Vorstellungen und folglich auch für die Sprachentwicklung sind. BÜRKI (vgl. 1998, 14) zieht daraus die Konsequenz, dass bei sprachentwicklungsauffälligen Kindern die Diagnostik und Therapie neben der Erfassung der sprachlichen Entwicklung auch die Erfassung der symbolischen Kompetenzen im Spiel beinhalten sollte.

### *Dezentrierung*

Prägend für die Entwicklung von Spiel und Sprache ist eine weitere Fähigkeit, die der *Dezentrierung*. Sie wird meist im Vorschulalter erworben und ist geprägt von der Erkenntnis des Kindes, dass das Wissen der Anderen über Ereignisse seiner Welt begrenzt ist. Deshalb beginnt es mit ca. drei Jahren von eigenen Erlebnissen zu berichten. Es übernimmt andere Rollen in *Fantasiespielen* und betrachtet die Welt aus unterschiedlichen Standpunkten. Es ist fähig zwischen realer Situation, Fantasienspiel und Metakommunikation hin- und herzupendeln (vgl. BÜRKI 1998, 18).



### *Dekontextualisierung*

Mit zunehmendem Alter (drei bis sieben Jahre) können Kinder unabhängig vom Vorhandensein bestimmter Gegenstände Fantasesituationen erzeugen. Sie durchlaufen den kognitiven Prozess der *Dekontextualisierung* und besitzen von nun an die Fähigkeit, verinnerlichte Handlungen nur noch zu denken. Sie brauchen nicht mehr ausgeführt werden. BÜRKI (1998) verweist in diesem Zusammenhang auf RUBIN, FEIN & VANDENBERG 1983, EINSIEDLER & BOSCH 1986, EINSIEDLER 1991 und LYYTINEN 1991. So-tun-als-ob-Handlungen werden immer weniger von vorhandenem Material und immer mehr von Spielideen ausgelöst.

### *Scripts und Sequentierung*

Unterstützend wirkt hierbei, dass die auf sozialen Situationen beruhenden Spielthemen kognitiv organisiert und repräsentiert werden. In der englischsprachigen Literatur sind die Begriffe „frames“, „maps“ und „scripts“ gebräuchlich zur Bezeichnung solcher kognitiver Muster und Karten (vgl. RUBIN, FEIN & VANDENBERG 1983). Hierbei handelt es sich nach BÜRKI (1998) um ein „(...) mentales Gerüst für alltägliche Ereignisse, in dem raumzeitliche und kausale Verbindungen zwischen Akteuren, Empfängern, Handlungen und Objekten repräsentiert sind.“ Das *Script* wird im Laufe wiederholter Erfahrungen mit ähnlichen Erlebnissen revidiert und ist relevant für das Verständnis von Ereignissen, wie einem Arztbesuch.

Der Begriff der *Sequentierung* bezeichnet die Fähigkeit, Handlungsschemata im Spiel zu sinnvollen Sequenzen zu verbinden und Abläufe hierarchisch zu strukturieren. Sie ist abhängig von der inneren Repräsentation von alltäglichen Handlungen des Kindes in Form von Scripts. Die Scripts nehmen im Laufe des Vorschulalters an Komplexität zu, so dass die Sequenzen einen größeren inneren Zusammenhalt aufweisen und Szenen immer mehr ausgeschmückt werden (vgl. BÜRKI 1998, 18).

Das individuelle Script-Wissen teilen Kinder miteinander und bauen auf dieser Grundlage *gemeinsame* Vorstellungen, ein gemeinsames Rollenspiel, auf.

### 8.3.2 Rollenübernahme und Symbolisierung von Gegenständen

Die Fähigkeit zur Rollenübernahme ist eine sozial-kognitive Kompetenz, die von KASTEN (1986) als „sich-in-die-Lage-einer-anderen-Person-versetzen“ definiert wird. Voraussetzung für die Kompetenz ist eine klare Vorstellung von sich selbst als eigenständige Person, was sich durch die sprachliche Äußerung eines Kindes äußert, welches von sich in der „Ich-Form“ spricht.

Nach GARVEY & BERNDT (1977 zitiert nach BÜRKI 1998, 20) existieren vier Typen dramatischer Rollen im Fantasienspiel:

- (1) Die *funktionalen Rollen*: durch Objekte und/ oder Tätigkeiten definierte Rollen, z.B. Busfahrer.
- (2) Die *relationalen Rollen*: Familienrollen, die komplementäre Beziehungen beinhalten, z.B. Mutter-Kind. Sie können auch mit funktionalen Rollen zusammenfallen, z.B. Vater-Busfahrer.
- (3) Die *Charakter-Rollen (beinhaltet auch fiktionale und spezifische Rollen mit Eigennamen, wie z.B. Nikolaus)*: basieren auf beruflichen oder gewohnheitsmäßigen Aktivitäten, z.B. Doktor.
- (4) Die *peripheren Rollen*: Rollen über die gesprochen wird, deren Identität das Kind aber nie annimmt, z.B. richtige oder imaginäre Freunde.

Die relationalen Rollen sind nach GARVEY & BERNDT (ebd.) die am häufigsten übernommenen Rollen im Fantasienspiel.

Nachdem Kinder andere Personen im Spiel symbolisch darstellen können, beginnen sie mit ca. drei Jahren auch Puppen als Akteure einzusetzen und ihnen spezifische Rollen zu übertragen.

Im Vorschulalter reduziert sich die Bedeutung vorhandener Gegenstände auf die Aktivierung eines Scripts als Spielthema und wird im weiteren Verlauf immer bedeutungsloser, da fehlende Dinge ersetzt oder vorhandene Dinge umgewandelt werden können. Ein weiterer bedeutsamer Schritt ist die Verwendung von Sprache im Spiel, „(...) d.h. die Kinder begleiten und ergänzen die mit Gesten angedeuteten Handlungen mit Ersatzgegenständen sprachlich“ (BRETHERTON 1985, 65).

Nach WOLF & GROLLMANN (1982) kann zusammenfassend gesagt werden, dass das Fantasienspiel von Kindern ihren Ursprung in der *Objektmanipulation* hat und sich über die Fähigkeit zur *Objekttransformation* bis hin zur *verinnerlichten Fantasie* entwickelt.

### 8.3.3 Soziale Kommunikation im Rollenspiel

Das Symbolspiel als Vorläufer des Rollenspiels schafft für Kinder einen Raum, in dem sie ihre Vorstellungen und ihr Wissen von der Welt gemäß ihren Wünschen und Bedürfnissen ausdrücken können. Vertraute Erlebnisse, bevorzugt soziale Situationen, können aufgegriffen und im Spiel variiert werden. Dazu werden Gegenstände genutzt, die die Spielhandlung bestimmen. Dem kommunikativen Austausch kommt hier wenig Bedeutung zu.

Beim Rollenspiel hingegen steht die Spielidee im Mittelpunkt und die Sprache als Kommunikationsmittel übernimmt eine bedeutsame Rolle. „Mehrere Kinder treten aufgrund einer Spielidee sprachlich-handelnd miteinander in Kontakt und inszenieren eine Episode“ (PETER 1998, 57). Ihr Wissen von der Welt, den Dingen und Personen können sie hier austauschen und handelnd darstellen. Das gemeinsame Script-Wissen, nach PETER als Merkmal sozial-kognitiver Kompetenz verstanden, bildet die Brücke zwischen Symbolspiel und dem gemeinsamen Rollenspiel und den Rahmen für die Interaktion zwischen den Kindern. Voraussetzung dafür ist natürlich eine kommunikativ-interaktive Kompetenz, das Wissen über die Gestaltung eines Gesprächs.

Weiterhin muss das Kind in der Lage sein, im kommunikativen Austausch fortlaufend den eigenen Standpunkt mit dem des anderen zu koordinieren. Dazu gehört die Verbalisierung eigener Vorstellungen und Ideen in einer für den Anderen klar nachvollziehbaren Reihenfolge und das seine Äußerungen einen Bezug zum vorher Gesagten herstellen können. Auch *aufmerksamkeitsbezeugende Signale* (PETER 1998, 59) wie Körperzuwendung, Mimik und Gestik, sind Voraussetzungen für ein ausgeglichenes Verhältnis.

#### *Metakommunikation*

Die *Metakommunikation* im Rollenspiel dient der Koordinierung von Spielhandlungen. Es werden sprachlich Vereinbarungen getroffen, wie die

Verteilung der Rollen, das Aufklären von Missverständnissen usw. Diese Kommunikation findet außerhalb des aktuellen Spielgeschehens statt und wird häufig mit einem veränderten Tonfall geäußert, um das bewusste Heraustreten aus der aktuellen Spielhandlung zu markieren.

Wie auch die Scripts unterstützt die Metakommunikation die Handlungsplanung des Spielgeschehens und erfordert durch den ständigen Wechsel der Realitätsebenen eine hohe kognitive Flexibilität und verschiedene kognitive Kompetenzen. Die Dezentrierung und Dekontextualisierung wurden schon im Kapitel 8.3.1 dargestellt, daher wird sich hier auf einen Textverweis beschränkt.

### *Rollensprache*

Mit zunehmendem Alter stehen im Vordergrund des Spielgeschehens Gespräche zwischen den Rollenträgern und die Interpretationen der im Spiel übernommenen Rollen (vgl. PETER 1998, 62). Soziale Beziehungen zwischen Menschen werden zum Gegenstand der Rollenspiele. Dabei vergleichen die Kinder die sozialen Beziehungen im Rollenspiel mit den realen Beziehungen zwischen den Personen und bringen dies durch eine spezifische Rollensprache zum Ausdruck. Sie ist ein Indikator für soziale Kommunikation im Spiel. Auch BARONJAN (1994 zitiert nach PETER 1998, 63) betont dies:

*„Diese Dialogfähigkeit setzt adaptive kommunikative Fähigkeiten voraus, die sich weit über einen konventionellen, stereotypen und imitativen Sprachgebrauch erheben und einen kreativen Umgang mit Sprache erfordern.“*

### *Das Sprachverständnis im Rollenspiel*

Kommunikation im Rollenspiel hängt entscheidend von der Sprachverständnisleistung ab, da das Kind sich mit dem oder den Spielpartnern absprechen muss und ein gemeinsamer Handlungsstrang entstehen muss.

Nach ZOLLINGER (1988) ist die Voraussetzung für das Verstehen einer Äußerung, Kenntnisse über die Regeln von Sprache zu besitzen, eine Vorstellung von der Welt zu haben und den Gesprächspartner als eigenständigen Menschen zu betrachten, der andere Absichten haben kann als man selbst.

## 8.4 Spielentwicklung – Auffälligkeiten und Fördermöglichkeiten

### *Auffälligkeiten in der Spielentwicklung*

Die Spielfähigkeit eines Kindes kann durch verschiedene Einflussfaktoren in ihrer Entwicklung gefördert, aber auch gestört werden. Abhängig von der Betrachtungsweise können unterschiedliche Auffälligkeiten bis hin zu pathologischen Verhaltensmustern beobachtet werden. So können z.B. aus dem Blickwinkel ‚Spiel als soziale Aktivität‘ Schwierigkeiten im sozial- emotionalen Bereich beobachtet werden. Zu unterscheiden ist hierbei, ob sich Auffälligkeiten durch die *Themen* des Spiels zeigen (Tod, Trennung usw.) oder die *Qualität* (Verharren auf einer Stufe des Spiels) betreffen.

Beobachtungen der Spielfähigkeit aus verschiedenen Blickwinkeln sind bedeutsam und können Aufschluss über Schwierigkeiten geben. Im psychotherapeutischen Bereich werden häufig Beobachtungsverfahren angewandt, die nur einen Teilaspekt des Spiels betrachten, wie z.B. die Bindungstheorie (nachzulesen in GLOGER-TIPPELT 2004, 100ff), und denen eine bestimmte Fragestellung zugrunde liegt. EINSIEDLER (vgl. <sup>3</sup>1999, 27) kritisiert dieses Vorgehen, da Kinder zwischen den Spielformen hin und her springen. Sie „(...) halten sich in der Spielsituation meist nicht an die höchsten Kompetenzniveaus des Spielens, (...)“ (ebd.). Spielbeobachtungen sollten immer umfassend und in den Kontext eingebettet sein, denn sie können wichtige Hinweise liefern. Kommt ein Kind z.B. nicht über das So-tun-als-ob Spiel hinaus, deutet dies auf eine Verzögerung der Symbolisierungsfähigkeit hin und könnte mit Hilfe anderer Spielformen gezielt gefördert werden.

BÜRKI (1998, 28ff) konzipierte in diesem Zusammenhang einen Fragenkatalog als Beobachtungshilfe für das Spiel von Vorschulkindern. Die Leitfragen dienen der Erfassung und Beurteilung der symbolischen Kompetenzen im Rollenspiel und betrachten das kindliche Spiel unter drei Aspekten: dem *Gegenstandsbezug*, der *Sequentierung* und der *Rollenübernahme*. Veränderungen in diesen Bereichen können nach BÜRKI (1998, 28) „als symbolische Kompetenz, d.h. als Ausdruck der sich entwickelnden Symbolisierungsfähigkeit verstanden werden.“

Der Fragenkatalog kann als ausgefüllter Beobachtungsbogen im Anhang (B) nachgelesen werden.

### *Spielförderung*

Das Zunutzen machen des Spiels zur Förderung der Entwicklung des Kindes ist ein viel umstrittenes Thema. So bietet das kindliche Spiel vielfältige Möglichkeiten die Entwicklung zu begünstigen, ist aber andererseits mit den Merkmalen Zweckfreiheit und Spontaneität ausgestattet. Vielfach wird davor gewarnt das freie Spiel mit pädagogischen Absichten zu versehen. KRAPPMANN (<sup>4</sup>1978, 168) bringt es mit einer Frage auf den Punkt:

*„Entfaltet das Spiel nicht gerade dadurch seine Kraft, dass es den Kindern ermöglicht, in einen selbstgestalteten Raum Realität beliebig zu verwandeln, Verhaltensweisen einfallsreich zu entwerfen und Regeln manchmal sehr strikt, dann wieder mit vielen Veränderungen zu erproben und zwar ohne Konsequenz und Bewertung [...] befürchten zu müssen?“*

Nach EINSIEDLER (<sup>3</sup>1999) ist die Spieltherapie als Entwicklungsförderung heute jedoch unumstritten. Das Spiel hat eine biologische und psychologische Entwicklungsfunktion. Demnach schaffen Pädagogen Rahmenbedingungen, die dem Ziel der Entwicklungsförderung dienen.

Im Kleinkindalter übernehmen die Eltern die Rolle der Interaktionspartner und so indirekt die der Förderer. Sie machen vor, geben Hinweisreize, stellen ein Handlungsgerüst bereit und erhöhen den Einsatz (BRUNER, zitiert nach EINSIEDLER <sup>3</sup>1999). Im Falle einer Auffälligkeit übernimmt die Heilpädagogik die Spielförderung und regt die nächste Entwicklungsstufe an.

Die durch Beobachtungen festgestellten Schwierigkeiten in der Spielentwicklung (Stagnation auf einer Spielebene, pathologische Verhaltensweisen usw.) sind Ausdruck für den Unterstützungsbedarf der Kinder. Eine geeignete Förderung basiert auf differenzierten und vielfältigen Beobachtungen, die Aufschluss geben über den Spielentwicklungsstand und das aktuelle Thema des Kindes.

Ist ein Kind psychisch stark belastet, drückt es dies meist in seinen Spielhandlungen aus. Eine Spieltherapie kann unverarbeitete Probleme oder Themen aufgreifen und das seelische Wohlbefinden eines Kindes wieder

herstellen. Ist die Spielentwicklung an sich betroffen und stagniert das Kind beispielsweise auf der Stufe des Funktionsspiels, wird das Spiel selbst zum Gegenstand der Förderung.

Bedeutsam für die vorliegende Arbeit, insbesondere für den Praxisteil, ist das Spiel als Gegenstand der Förderung.

### **8.5 Zum Zusammenhang zwischen Sprache und Spiel**

Im Vorschulalter ist die Förderung der sprachlichen und geistigen Prozesse hauptsächlich in Spieltätigkeiten zu verwirklichen, da das Spiel eine Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt erlaubt, die diesem Alter angemessen ist (HEINZE 1987, 264). Das Spiel ist ein Interaktionsgeschehen sowohl zwischen Kindern untereinander als auch zwischen Kindern und Erwachsenen (vgl. HEIMLICH <sup>2</sup>2001, 67). „Das Spiel ist der Beginn der Sozialwerdung von Kindern, in deren Verlauf sie durch die Möglichkeit des So-tun-als-ob lernen, die Perspektiven anderer zu übernehmen, gemeinsame Perspektiven zu entwickeln und eigene Perspektiven davon abgrenzen“ (ebd., 68). Das Spiel hat in der (Sprach-)Therapie mit kleinen Kindern zentrale Bedeutung. Erst wenn ein gemeinsamer Handlungskontext gefunden wurde, entstehen auch Anlässe, über etwas zu kommunizieren (vgl. BÜRKI <sup>2</sup>2002, 25).

Sprach- und Spielentwicklung sind demnach eng miteinander verbundene Bereiche, die nicht isoliert voneinander betrachtet werden können. Der Prozess der Symbolspielentwicklung kann nach den bisherigen Ausführungen als ein Prozess zunehmender Dezentrierung und Dekontextualisierung charakterisiert werden. Ein ähnlicher Prozess vollzieht sich auch auf sprachlicher Ebene. Auch hier löst sich die kindliche Sprachproduktion und das Sprachverständnis zunehmend vom situativen Kontext und die Bedeutungen werden zunehmend allgemeiner.

Im Zentrum des Spracherwerbs steht der Bedeutungserwerb, der auch Thema dieser Arbeit ist. Der Fokus liegt daher auf den Zusammenhängen zwischen Spiel und Bedeutungserwerb. Vor allem die Entwicklung der semantischen Fähigkeiten weist eine enge Verbindung zur Entwicklung der Spielfähigkeit auf.

Nach McCUNE-NICOLICH (1981 zitiert nach KOLONKO 2001, 85ff) gibt es folgende Parallelen zwischen Symbolspielentwicklung und Spracherwerb:

„Auf der Stufe der *präsymbolischen Schemata* sind Sprache und Handlungen unmittelbar miteinander verknüpft.“ (ebd., 85) Das Kind versteht routinemäßige Aufforderungen innerhalb vertrauter Kontexte. Diese können sich auch auf Handlungen mit Objekten beziehen, wenn sie dem Kontext entsprechen oder dem, was das Kind üblicherweise mit dem Gegenstand macht.

In der Stufe des *autosymbolischen Spiels* treten erste So-tun-als-ob Handlungen ein und das Kind verwendet Schemata außerhalb des übliche Kontextes. Es setzt erste Wörter zur Kommunikation ein und beginnt zu begreifen, dass Wörter Bedeutungsträger sind. Aufforderungen zu unüblichen oder objektunspezifischen Handlungen werden verstanden.

In der nächsten Entwicklungsstufe, dem *dezentrierten Symbolspiel*, löst sich die Bedeutung von Handlungen von der eigenen Person und ist damit allgemeiner und differenzierter. Ebenso differenzierter wird die Verwendung referentieller Wörter. „(...) das Kind kennt mehr Wörter und kann diese gezielter auf Objekte beziehen“ (ebd., 86).

Die Fähigkeit einzelne symbolische Handlungen linear zu verbinden, bzw. verschiedene Symbolschemata zu kombinieren, erhält das Kind auf der Stufe der *symbolischen Kombination* und äußert sich auf sprachlicher Ebene durch „(...) Wortaneinanderreihungen, die jedoch – wie auch die symbolischen Kombinationen – noch nicht geplant oder regelgeleitet, d.h. von Vorausplanung bestimmt sind“ (ebd., 86).

Ein weiterer Schritt ist das *Symbolspiel*, welches durch hierarchische, auf Vorstellung beruhenden symbolischen Kombinationen gekennzeichnet ist. In sprachlicher Hinsicht zeigt es sich in der Verwendung von Zwei- und Mehrwortäußerungen. Außerdem kann das Sprachverständnis mit der inneren Vorstellung in Verbindung gebracht werden und sich zunehmend vom Kontext lösen.

Im Vorschulalter gewinnt das Spiel mit Gleichaltrigen zunehmend an Bedeutung. Das *Rollenspiel* erfordert dann die Koordination der eigenen Handlungsabsichten mit denen der anderen.



Der Prozess der Dezentrierung ist sowohl für die Spielentwicklung als auch für den Sprachgebrauch wesentlich. Die Sozialisierung erfolgt auf der Ebene des Symbolspiels in Form von einer Annäherung des Symbols an die Wirklichkeit; auf sprachlicher Ebene bemüht sich das Kind um einen möglichst genauen Ausdruck und es kommt häufig zu Selbstkorrekturen (vgl. ebd., 87).

Sprache erhält die Funktion Spielhandlungen sprachlich zu steuern und wird zunehmend verinnerlicht. Sprache erhält eine immer größere Bedeutung für das Spiel, wie auch LURIA (1973) betont.

*„Je mehr das Kind Sprache als Mittel zur Handlungsplanung einsetzen kann, desto komplexer und geordneter können die Spielhandlungen werden“*

Als Fazit ist festzuhalten, dass Sprach- und Symbolspielentwicklung insbesondere in den ersten drei Lebensjahren deutliche Parallelen aufweisen. Im Vorschulalter entwickelt sich dann eine immer komplexer werdende Wechselwirkung zwischen ihnen. Einerseits ist die Vorstellungskraft Voraussetzung für die Sprachentwicklung und andererseits fördern die sprachlichen Fähigkeiten die Entwicklung der symbolischen Kompetenzen im Spiel (vgl. BÜRKI 1998, 12).

Hieraus ergibt sich die Frage, ob sich diese Zusammenhänge auch im gestörten Sprachbereich zeigen. Sind neben Verzögerungen in der sprachlichen Entwicklung auch Entwicklungsverzögerungen im Bereich des Symbolspiels zu beobachten? Diese Frage ist für die Therapieplanung von zentraler Bedeutung und wird im Praxisteil aufgegriffen und näher beleuchtet.

## V. Fallbeispiel „*Ebru*“ – Diagnose und Therapie der semantischen Fähigkeiten

### 9 Bedingungsanalyse

Wie in Kapitel II/4 erläutert unterscheidet sich die Förderung von mehrsprachig aufwachsenden Kindern nicht von der Förderung einsprachiger Kindern. Um individuelle Fördermaßnahmen ergreifen zu können, müssen die biographischen Daten der Kinder, sowie ihre Fähigkeiten und Schwierigkeiten berücksichtigt werden. Diese Angaben werden im Folgenden als Grundlage der Planung erster Therapieschritte dargestellt.

#### 9.1 Allgemeine Angaben

*Ebru* wurde am 06.04.2003 als zweites Kind in eine türkische Familie in Reutlingen geboren. Die Schwangerschaft verlief normal. Bis zum Alter von drei Jahren wurde *Ebru* vorwiegend von ihrer Mutter zu Hause erzogen.

Ab ihrem dritten Lebensjahr besuchte *Ebru* gemeinsam mit ihrer Schwester einen Regelkindergarten. Hier fiel sie durch mangelndes Sprachverständnis und verzögerte Sprachentwicklung auf. Sie verständigte sich durch Gesten und lautmalerische Äußerungen. Daher erhielt sie einmal pro Woche Sprachtherapie, die allerdings nicht ausreichte das Sprachdefizit zu „beheben“. Sie wurde dem Sprachheilkindergarten vorgestellt und dort auf Wunsch der Eltern aufgenommen.

Untersuchungen bei einer Fachärztin für Phoniatrie und Pädaudiologie schlossen eine periphere Hörstörung aus und bescheinigten eine expressive Sprachentwicklungsstörung mit einer multiplen Dyslalie und dysgrammatischen Anteilen.

Auf Anfrage des Kindergartens und der Eltern überwies der Kinderarzt *Ebru* ans Sozialpädiatrische Zentrum, um eine interdisziplinäre Diagnostik erfolgen zu lassen. Die Ergebnisse stehen noch aus.

*Ebru* besitzt einen türkischen Migrationshintergrund. Ihre Mutter sowie ihr Vater haben trotz nur rudimentärer Sprachkenntnisse in Deutsch versucht sie in deutscher Sprache zu erziehen. Dies führte zu einem Sprachenmix Deutsch/Türkisch. Erst durch den Schulkindergarten und die Logopädin wurden sie darüber informiert, dass eine Spracherziehung in der Muttersprache von zentraler Bedeutung für die Sprachentwicklung ist. Nur in der Sprache, in der wir uns wohl fühlen, können wir in der „Ammensprache“, im sogenannten „Motherese“ mit unseren Kindern sprechen und so die für die Sprachentwicklung bedeutenden Vereinfachungen, Verdeutlichungen und Expressivitäten vornehmen.

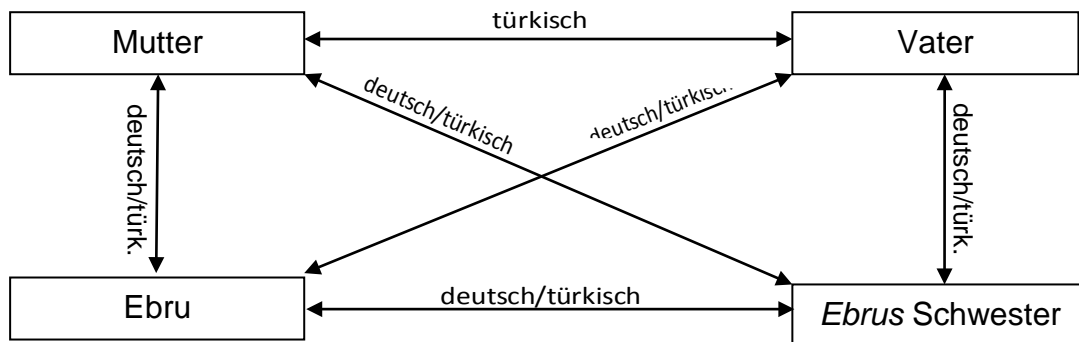


Abbildung 6: Individuelle Sprachvernetzung bis zum 3;10 Lebensjahr

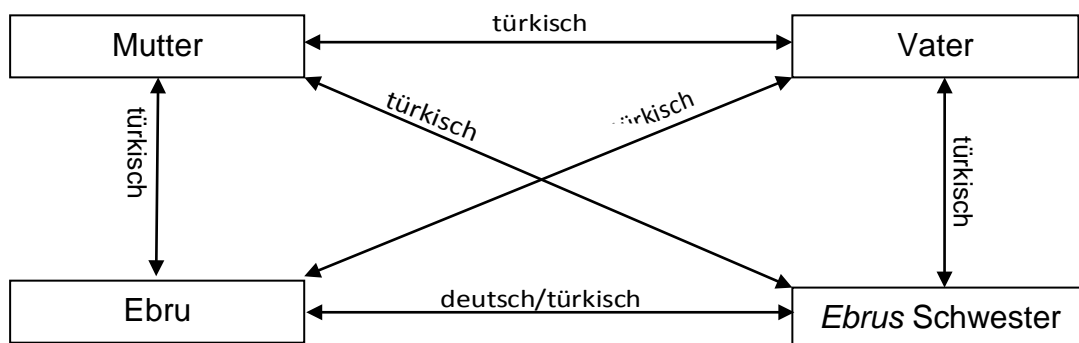


Abbildung 7: Individuelle Sprachvernetzung ab dem 3;10 Lebensjahr

## 9.2 Was kann *Ebru*?<sup>10</sup>

*Ebru* besucht den Schulkindergarten für Sprachbehinderte. Sie ist ein lebhaftes Mädchen, wirkt zu Beginn gegenüber fremden Personen allerdings schüchtern. Fremden gegenüber nimmt sie zunächst eine abwartende Haltung ein und öffnet sich erst nach einem gewissen Beziehungsaufbau. *Ebru* geht gerne in den Kindergarten, was sowohl von den Erzieherinnen als auch von den Eltern bestätigt wird. Hier spielt sie bevorzugt mit zwei Mädchen im Alter von 3;11 und 4;4, Daria und Yildiz. Ihr Spiel erstreckt sich vom Spiel in der Puppenecke über Memory, Basteln, Malen bis zum Bilderbuch anschauen. Die Gruppenleitung beschreibt sie als „typisches Mädchen“, dass gerne mit „Puppen spielt und sich schminkt“.

*Ebru* ist selten an Konfliktsituationen beteiligt, kann sich aber gegebenenfalls gegenüber den anderen Kindern behaupten. Sie versucht ihre Anliegen durchzusetzen und geht dabei geschickt vor. In der Gruppe ist sie beliebt, zeigt aber teilweise Unsicherheiten auf andere Kinder zuzugehen.

Erst seit Ende ihres dritten Lebensjahres sprechen ihre Eltern auf Anraten von Logopädin und Schulkindergarten in ihrer Muttersprache (türkisch) mit ihr. *Ebru* zeigt Auffälligkeiten in der deutschen wie auch in der türkischen Sprache.

Sowohl im Kindergarten als auch zu Hause bestehen daher Schwierigkeiten der Verständigung. In der verbalen Interaktion kommt es immer wieder zu Missverständnissen und Unverständnis. *Ebru* verständigt sich daher mit Hilfe von Mimik und Gestik. Diese Strategie dient der Kompensierung, da sie eine eigene Sprache entwickelt hat, die schwer bzw. gar nicht verständlich ist. Weder ihre Mutter (türkisch) noch der Kindergarten (deutsch) verstehen ihre melodische Sprache. Trotzdem ist sie selten frustriert, wenn sie nicht verstanden wird. Ihre Frustrationstoleranz ist hoch und sie hat ihren eigenen Weg der Verständigung gefunden (Gestik und Mimik). Es ist erstaunlich, wie oft sie sich mit einer Mischung aus Gestik, Mimik und Zeigen und trotz undeutlicher Ein-Wort-Äußerungen verständlich machen kann.

---

<sup>10</sup> Angelehnt an den Orientierungsplan erfolgte eine Bedingungsanalyse unter dem Gesichtspunkt „Was kann das Kind?“, „Was muss es noch lernen?“ und „Was braucht es als nächstes?“.

Gerade in den letzten Monaten hat *Ebru* sich stark weiterentwickelt. Sie zeigt eine deutlich stärkere Sprechfreude und wirkt offener und selbstbewusster. Neuen und unbekannten Situationen tritt sie selbstsicherer entgegen. Dies schließt auch den Kontakt mit fremden Personen aus dem Kindergarten ein.

### 9.3 Was muss *Ebru* noch lernen?

#### Morgenkreis nach den Pfingstferien<sup>11</sup>

T: Was hast Du denn in den Ferien gemacht, *Ebru*? Tiere habt ihr euch  
E: Zoo..Tiere.

T: angeschaut? Was für Tiere denn? Den Papa? (*erstaunt*)  
E: (Papa klo)

T: Da war ein Papagei? Und Affen waren auch da?  
E: Nein, Papapei! (*verärgert*) Ja.... Affe

T: Wer? Ah, die Wölfe waren auch im Zoo!  
E: (Die Würfe) (Gewürfe. Gewürfe auch Zoo.) (*freut sich und nickt*)  
(...)

#### Bilderbuchbetrachtung – „Heute gehen wir in den Zirkus“

T: Ah, schau mal wer da ins Zelt kommt! Ja, da kommt der Clown. Was hat der  
E: Clown.

T: denn wohl mit dem Eimer vor? Du meinst der will die Leute mit  
E: Wasser ... spitzen

T: dem Wasser voll spritzen? Ja, der Mann hat  
E: (*nickt und zeigt*) Mann . Angst

---

<sup>11</sup> Die Transkription erfolgt in Anlehnung an die Partiturschreibweise (Heidtmann 1990, 38 ff). Aus Gründen der Übersicht werde ich Taktstriche, so wie das von HEIDTMANN vorgeschlagene Simultanzeichen weglassen. Klammern mit kursiv Geschriebenem stehen für nicht verbale Ausdrücke und Unverständliches wurde in Klammern mit Standardschrift gesetzt. In allen Transkription ist *Ebru* mit ‚E‘ und meine Redeanteile mit ‚T‘ gekennzeichnet. Fett gedruckte Anteile kennzeichnen deutlich modellierte oder betonte Äußerungen. ( . . . ) steht für eine längere Pause. ( : ) für einen gedehnten Vokal.

T: Angst nass zu werden, ne?

E: (nicht freudig)

(...)

Diese kurzen Dialoge nach den Ferien im Morgenkreis und beim Betrachten eines Bilderbuchs, machen deutlich, dass *Ebru* im sprachlichen Bereich noch lernen muss. Sie zeigt auf vielen sprachlichen Ebenen Auffälligkeiten. Am auffälligsten ist der Bereich ihrer *semantischen Fähigkeiten*. Ihr Wortschatz ist eingeschränkt und die Beispiele zeigen deutlich, dass *Ebru* noch Schwierigkeiten hat, ihre semantischen Fähigkeiten adäquat zu vernetzen. Sie möchte zu dem Bild aus dem Bilderbuch gerne etwas erzählen und im Morgenkreis von ihrem Zoobesuch berichten. Es fehlen ihr aber die entscheidenden Vernetzungen, um ihre sprachlichen Absichten zu realisieren. Sie greift oft auf Elemente aus der vorsprachlichen Kommunikation zurück (beispielsweise Zeigen). Diese gebraucht sie, um ihre kommunikativen Absichten deutlich zu machen. Weiterhin nutzt sie viele deiktische Ausdrücke (*da, desda*), um auf etwas hinzuweisen. Neben *Ebrus* Schwierigkeiten bei der Vernetzung semantischer Fähigkeiten und ihrem eingeschränkten Wortschatz, fehlen ihr weiterhin Strategien, mit denen sie ihren Wortschatz erweitern könnte. Nach Aussagen der Mutter fällt Ebru auch im Türkischen durch einen verminderten Wortschatz auf.

*Ebru* verwendet zur Verständigung eine Mischung aus türkischer und deutscher Sprache. Im Alltag greift sie häufig auf eine selbst entwickelte Sprache zurück. Dabei handelt es sich um ein schwer verständliches „Kauderwelsch“, welches häufig zu Verständigungsproblemen führt.

*Ebru* hat Hemmungen auf andere Kinder zuzugehen. Wenn ihre beiden Freundinnen nicht im Kindergarten sind, zeigt sie Schwierigkeiten sich alleine zu beschäftigen. Dann schaut sie anderen Kindern beim Spielen zu und beobachtet interessiert ihr Rollenspiel. Ihr fehlen die sprachlichen Kompetenzen ihre Absichten zu verbalisieren. Ihre Hemmungen sind vermutlich begründet durch häufige Erfahrungen von Unverständnis seitens der anderen Kinder. Um diese Situation zu verbessern benötigt sie Unterstützung.

*Ebru* fällt auch in ihrer Spielfähigkeit auf. Ihr Spiel beschränkt sich meist auf den funktionalen Einsatz von Gegenständen. Symbolische Anteile sind selten zu finden. Dies ist in *Ebrus* Alter eher ungewöhnlich und zeugt von entwicklungsverzögerten Tendenzen ihrer Spielfähigkeit. Diese fehlende oder

beschränkte Symbolisierungsfähigkeit im Spiel zeigt sich auch in ihrer Sprachentwicklung. *Ebru* muss daher auch in ihrer Spielentwicklung unterstützt werden, damit sie die Verzögerungen aufholen kann. Dies kann sich dann wiederum positiv auf die Sprachentwicklung auswirken.

### 9.4 Kommunikative und sprachliche Fähigkeiten

*Ebrus* kommunikative und sprachliche Fähigkeiten habe ich im Rahmen einer Förderdiagnostik durch differenzierte Spielbeobachtungen, freie Sprachproben und Regelspiele erhoben. Die Ergebnisse dienten als Grundlage für die Planung der Therapie. Neu erworbene Fähigkeiten wurden therapiebegleitend ständig neu berücksichtigt und in die Therapieplanung mit einbezogen.

#### 9.4.1 Semantik (Pragmatik)

*Ebru* zeigt sowohl im Deutschen wie auch im Türkischen einen verminderten Wortschatz. Häufig artikuliert sie sich in einer von ihr entwickelten Sprache, die zwar melodisch jedoch schwer bis gar nicht verständlich ist.

Um einen möglichst umfassenden und differenzierten Einblick in *Ebrus* semantische und pragmatische Fähigkeiten zu erhalten, habe ich mehrere freie Sprachproben (im Deutschen) aufgenommen und anhand der Beobachtungsbögen nach FÜSSENICH (FÜSSENICH & GEISEL 2008) analysiert. Die spontansprachlichen Äußerungen stammen aus verschiedenen Spiel- und Alltagssituationen (Freispiel mit anderen Kindern, Morgenkreis, Rollenspiel, Schminksituation, Einzelspiel in Therapiesituation). Die Auswertung (Anhang B) ergab folgende semantische Aspekte:

- ❖ *Ebru* teilt sich nicht mit, wenn sie Äußerungen nicht versteht und fragt nicht nach den ihr unbekannten Begriffen.
- ❖ Wenn sie etwas nicht verstanden hat oder ihr ein Begriff unbekannt ist, zeigt sie ein starkes Vermeidungsverhalten und verfällt in Schweigen bzw. versucht abzulenken.

- ❖ *Ebru* korrigiert weder ihre Äußerungen noch die der Kommunikationspartner.
- ❖ *Ebru* spielt kaum mit Sprache und erfindet selten neue Wörter.
- ❖ Um sich zu verständigen greift sie auf vorsprachliche Kommunikationsformen zurück (zeigen).
- ❖ Wörter ersetzt sie manchmal durch allgemeinere Oberbegriffe oder Wörter aus demselben semantischen Feld („Clown“ durch „Zirkus“).

Zur Ergänzung der semantischen Beobachtungen setzte ich den „Rategarten“<sup>12</sup> als Diagnostikinstrument ein. Mit Hilfe dieses Regelspiels können die Vernetzungen semantischer Fähigkeiten genauer beobachtet werden. Die ausführlichen Ergebnisse sind im Anhang (C) nachzulesen. An dieser Stelle möchte ich die wichtigsten Erkenntnisse zusammenfassen:

- ❖ *Ebru* kennt fast alle Begriffe des Spiels
- ❖ Sie kann sie den Oberbegriffen „Tiere“ und „Spielzeug“ zuordnen
- ❖ *Ebru* hat Schwierigkeiten Fragen zu formulieren. Meist fragt sie nur einzelne Begriffe ab. Nur einmal orientiert sie sich an meiner Fragestellung und übernimmt diese.
- ❖ Sie kann Vernetzungen zu Begriffen schwer herstellen. Ihre Antworten und Fragen zeigen deutlich, dass sie den Begriffen nur wenige Merkmale zuordnen kann (z.B. das die Kuh vier Beine hat und das der Vogel Federn trägt)
- ❖ Erlangte Informationen kann sie meist nicht umsetzen. Daher fragt sie oft noch nach Tieren mit vier Beinen (‘Hase?’), obwohl sie schon die Information erhalten hat, dass das gesuchte Tier weniger Beine hat.

Zusammenfassend muss festgehalten werden, dass *Ebru* viele Kriterien einer semantischen Störung erfüllt. Sie besitzt einen eingeschränkten Wortschatz und hat keine Strategien entwickelt diesen zu erweitern. Außerdem ist wie bei semantischen Störungen üblich auch das Sprachverständnis betroffen. Häufig entziffert sie Satzbedeutungen aufgrund von Schlüsselwörtern. Die Bedeutung

---

<sup>12</sup> Ein Regelspiel, welches die Kategorisierung und Konzeptbildung sowie die Benennung und die Lexikonorganisation behandelt. Die modifizierte Form von FÜSSENICH und GEISEL (2008) ist im Anhang nachzulesen und wurde auch für die Therapie genutzt.



komplexerer Sätze sowie von Passivsätzen ist ihr nicht zugänglich. Ihre Antworten beschränken sich zumeist auf „Ja“ oder „Nein“. Dadurch hält sie den Dialog aufrecht und versucht die eigenen Verständnisschwierigkeiten zu verbergen.

Ein Gespräch mit ihr ist aufgrund der vorliegenden semantischen und pragmatischen Schwierigkeiten sowie ihrer selbst entwickelten Sprache erschwert.

### 9.4.2 Aussprache

*Ebru* spricht in einer melodischen jedoch oft unverständlichen Sprache. Um ihre Aussprache der deutschen Sprachanteile zu überprüfen, versuchte ich das „Analyseverfahren zu Aussprachestörungen bei Kindern (AVAK)“ nach HOFACKER & WILGERMEIN (1999) durchzuführen. Dies war leider nicht umsetzbar, da *Ebru* ein starkes Vermeidungsverhalten zeigte und konstant schwieg bzw. versuchte abzulenken. Dies stellt einen weiteren Hinweis auf ihre fehlenden Strategien zur Wortschatzerweiterung dar. Ein ähnliches Verhalten zeigte sie bei Beobachtungen und Überprüfungen durch die Sprachtherapeutin des Schulkindergartens im März 2007. Auf weitere Versuche verzichtete ich, damit das Verhältnis zwischen *Ebru* und mir nicht gefährdet und ihre Verweigerungshaltung nicht weiter gefestigt würde. Außerdem liegt der Schwerpunkt meiner Arbeit und der Therapie im semantischen Bereich. Zu einem späteren Zeitpunkt der Förderung, wenn sich die Therapieinhalte verlagert haben, wäre eine differenziertere Ausspracheanalyse sinnvoll.

Durch spontansprachliche Beobachtungen konnten jedoch einige wenige phonologische Prozesse dokumentiert werden:

- ❖ eine Alveolarisierung, die sich durch die Vorverlagerung von /j/ zu einem /s/ äußert
- ❖ mehrere Auslassungen finaler Konsonanten /t/, /l/, /n/
- ❖ Teilweise Reduktion von Mehrfachkonsonanz auf R1

### 9.4.3 Grammatik

In der Interaktion mit *Ebru* ist festzustellen, dass sie hauptsächlich Einwort- oder Zweiwortsätze verwendet. Dreiwortsätze äußert sie nur gelegentlich.

Aufgrund ihrer melodischen aber nicht verständlichen Sprache und ihres häufig auftretenden Vermeidungsverhaltens (Schweigen oder Ablenkungsversuche) war es schwierig viele Spontanäußerungen festzuhalten. 20 Äußerungen von *Ebru* dienten letztendlich zur morphologischen und syntaktischen Analyse. Diese wurde mit Hilfe des Grammatikrasters nach Füssenich durchgeführt (siehe Anhang D). Da die Anzahl der Äußerungen begrenzt ist, sind die folgenden syntaktischen und morphologischen Aspekte weniger aussagekräftig als bei einer umfassenderen Analyse mit 50 oder mehr Spontanäußerungen als Grundlage. Dennoch können sie einen Hinweis darauf geben, über welche Wortarten und Satzglieder *Ebru* schon verfügt. Es wird deutlich welche Fähigkeiten *Ebru* bereits besitzt, aber auch welche Entwicklungsschritte als Nächstes erfolgen (sollten). Also im Sinne von ‚Was kann das Kind?‘ ‚Was muss es noch lernen?‘ ‚Was braucht es als Nächstes?‘.

Syntaktischer Bereich:

- ❖ *Ebru* verwendet bei Aussagesätzen die Verbzweitstellung. Kinder mit Zweitsprache Deutsch zeigen durchschnittlich weniger Schwierigkeiten im Umgang mit der Verbstellung. Daher finden sich bei ihnen häufiger korrekte Verbstellungen als bei Kindern mit deutsch als Erstsprache (Phase II / III).
- ❖ Bei Entscheidungsfragen ist das Verb in der Erststellung (Phase III).
- ❖ Ihren Äußerungen liegen folgende Satzmuster zugrunde: Meist Einwortsätze mit Subjekten oder Subjekt-Akkusativobjekte-Sätze; Prädikate fehlen meist (Phase II).
- ❖ *Ebru* bildet keine Nebensätze (Phase III).

Morphologischer Bereich:

- ❖ In den wenigen Sätzen, in denen *Ebru* Verben bildet, zeigt sich eine Subjekt-Verb-Kongruenz (Phase III).
- ❖ Ihre Äußerungen enthalten viele Nomen und wenige Vollverben (Phase II)
- ❖ Kopulae, Artikel, Präpositionen werden meist ausgelassen (Phase II)

Da Ebru zumeist unvollständige Sätze bildet sowie keine Artikel verwendet, verwendet sie folglich auch keine Kasusmarkierungen. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache zeigen häufig Schwierigkeiten bei der Wahl des richtigen Artikels, welche sich auch auf die Verwendung von Kasus und Genus auswirken.

Die Phasen nach CLAHSN dienen lediglich der Orientierung, auf welchem Entwicklungsstand ein Kind sich momentan befindet. CLAHSN entwickelte diese Phasen in Anlehnung an Kinder, welche Deutsch als Erstsprache haben sowie eine normale Sprachentwicklung durchlaufen. Daher kann dieses Raster nicht ohne Weiteres auf Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und besonders nicht auf Kinder mit Schwierigkeiten beim Erwerb einer Sprache angewendet werden. Die Verwendung dieses Rasters bezüglich des vorgestellten Kindes soll also nicht dazu dienen zu zeigen, in welcher altersentsprechenden Phase es sich befindet sondern um mögliche Fördervorschläge für die nächste zu erreichende Entwicklungsstufe zu erstellen.

### *Zusammenfassung der sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten*

*Ebrus* sprachlich kommunikative Fähigkeiten sind vor allem im semantisch pragmatischen Bereich gestört. Sie drückt sich häufig nonverbal oder mit deiktischen Elementen aus und fragt nicht nach Bedeutungen von Wörtern. Ein kreativer Umgang mit Sprache ist nur selten zu erkennen. Dies hat Auswirkungen auf ihre Aussprache und ihre grammatischen Fähigkeiten. Ihre wenigen Wortäußerungen beschränken sich meist auf Ein-Wort-Äußerungen oder Zwei-Wort-Äußerungen. Weiterhin spricht sie häufig in einer Sprache, die zwar melodisch aber nicht verständlich ist.

Aufgrund der grundlegenden Eigenschaft der Semantik für die weitere Sprachentwicklung, sollte die gezielte Förderung an diesem Bereich ansetzen.

## **9.5 Spielfähigkeit**

Wie in Kapitel IV/8.5 dargestellt, weisen Sprach- und Symbolspielentwicklung insbesondere in den ersten drei Lebensjahren deutliche Parallelen auf. Im Vorschulalter erhält Sprache zunehmend handlungssteuernde Funktion und kann

so zur Planung und Umsetzung komplexer Spielhandlungen eingesetzt werden. „Sprache und Spiel stehen in einem wechselseitigen Ergänzungsverhältnis“ (KOLONKO 2001).

Hieraus ergibt sich die Frage, ob sich diese Zusammenhänge auch im gestörten Sprachbereich zeigen. Sind neben Verzögerungen in der sprachlichen Entwicklung auch Entwicklungsverzögerungen im Bereich des Symbolspiels zu beobachten? Darauf gehe ich im Nachfolgenden ein. Anschließend stelle ich die Erkenntnisse zu *Ebrus* Spielentwicklung dar.

### 9.5.1 Symbolspiel und Spracherwerbsstörung

Zur Frage des Zusammenhangs zwischen Symbolspielentwicklung und Spracherwerbsstörungen liegen verschiedene empirische Untersuchungen vor. Im Rahmen dieser Arbeit sind vor allem Untersuchungen relevant, die sich mit Kindern im Vorschulalter befassen. Auf Untersuchungen mit jüngeren Kindern gehe ich daher nicht ein (vgl. hierzu zusammenfassend ZOLLINGER 1988; SARIMSKI 1991).

Schon 1968 (LOVELL ET AL.) wurden erste Untersuchungen angestellt, die bei vierjährigen Kindern mit Spracherwerbsstörungen ein deutlich niedrigeres Entwicklungsniveau des Symbolspiels feststellten als bei den gleichaltrigen „normalsprechenden“ Kindern. Dies wurde durch weitere empirische Untersuchungen von LOWE und COSTELLO (1976) bestätigt. Kinder mit Spracherwerbsstörungen zeigen nach CLARK (1987 zitiert nach KOLONKO 2001, 88) Spielformen, die weniger strukturiert und geplant sind.

Das beschriebene Wechselverhältnis zwischen Spiel- und Sprachentwicklung kann insbesondere auf semantischer Ebene dazu führen, dass Kinder Sprache weniger gut zur Handlungsplanung einsetzen können und damit auch weniger differenziert spielen (vgl. ZOLLINGER 1988). Verständigungsprobleme behindern das Spiel mit Gleichaltrigen und verhindern eine Entwicklung bzw. Weiterentwicklung des gemeinsamen Spiels. Entgegengesetzt können Verzögerungen der Symbolspielentwicklung das gemeinsame Spiel behindern, was wiederum Rückwirkungen auf die kommunikative Entwicklung mit sich bringen kann.

Diese Zusammenhänge werden von KOLONKO (2001, 89f) in ihrem Artikel „Sprache und Spiel“ an einem Beispiel von LURIJA & JUDOWITSCH (1973) verdeutlicht. Konsens dieses Modells ist, dass eine enge Verknüpfung zwischen Spracherwerb und Spielentwicklung besteht und dass für beide Entwicklungsbereiche eine Notwendigkeit zum kommunikativen Austausch grundlegend ist. Sind Kinder mit anderen Kindern oder Erwachsenen konfrontiert mit denen es sich zu kommunizieren oder zu spielen ‚lohnt‘, „vollziehen sie Entwicklungsschritte, weil sie Interesse am Anderen haben und den gemeinsamen Austausch so gut wie möglich gestalten wollen“ (KOLONKO 2001, 91).

Als Fazit sei festzuhalten, dass Spracherwerbsstörungen nicht in jedem Fall von Entwicklungsverzögerungen im Bereich des Symbolspiels begleitet sein müssen. Da jedoch Abweichungen im Spielverhalten auftreten können, ist es wichtig, dieses zu beobachten und zu berücksichtigen. Dies ist insbesondere wegen der engen Wechselbeziehung von Sprache, Spiel und sozialer Interaktion von Bedeutung.

### 9.5.2 Spielverhalten von *Ebru*

*Ebru* besuchte mit drei Jahren für kurze Zeit einen Regelkindergarten. Hier fiel sie im Freispiel wegen ihrem hohen Bedarf an Einzelzuwendung auf. Im Außengelände konnte sie sich alleine oder mit anderen Kindern beschäftigen und bevorzugte das Spiel im Sand und mit der Schaukel. In der Freispielphase stand sie jedoch häufig alleine im Gruppenraum und beobachtete andere Kinder beim Spielen. Sie benötigte die Ansprache und Anregung durch eine Erzieherin, die sich ihr voll und ganz widmete.

Seit 1 ½ Jahren besucht sie den Schulkindergarten für Sprachbehinderte und spielt hier bevorzugt mit zwei jüngeren Mädchen ihrer Gruppe, Daria (3;11) und Yildiz (4;6). Die drei Mädchen bilden ein charmantes Team und spielen häufig in der Puppenecke, mit Stofftieren, schminken sich gerne und basteln. Ihr bevorzugtes Spiel mit zwei jüngeren Mädchen könnte auf ihr „niedriges Entwicklungsniveau“ im Symbolspiel zurückzuführen sein. Kinder mit Sprachentwicklungsverzögerungen zeigen eine große Tendenz zum Spiel mit

Jüngeren, da diese häufig ihrem Spielniveau entsprechen (vgl. KOLONKO 2001, 89). Es fällt auf, dass *Ebru* Schwierigkeiten hat sich alleine zu beschäftigen. Sobald ihre beiden Freundinnen abwesend sind, verfällt sie häufig in alte Gewohnheiten und schaut den anderen Kindern beim Spielen zu. Sie scheint interessiert an deren Spiel, weiß aber nicht wie sie sich einbringen könnte. Vermutlich hat sie schon mehrmals erfahren, dass sie von anderen oft miss- oder gar nicht verstanden wird. Ihr fehlen die sprachlichen Kompetenzen ihre Absichten zu verbalisieren und sie ist gehemmt auf andere Kinder zuzugehen.

Zur Analyse ihrer Spielfähigkeit dokumentierte ich mit einem Aufnahmegerät und einer Videokamera mehrere Spielsituationen (Memory, Rollenspiel). Anschließend erfolgte eine Analyse mit Hilfe eines Beobachtungsbogens zum Spielverhalten in Anlehnung an BÜRKI (1997). Dieser ist vollständig ausgefüllt im Anhang (E) nachzulesen. Im Folgenden werden die wesentlichen Punkte zusammengefasst:

- ❖ *Ebru* verwendet Gegenstände meist noch in ihrer funktionalen Eigenschaft. Symbolischer Gegenstandgebrauch findet selten statt.
- ❖ Spielscripts entstehen meist nur mit Hilfe der Spielpartnerin. *Ebru* hat wenig eigene Spielideen und ordnet sich den Spielpartnerinnen unter.
- ❖ Ihr Spiel findet meist nonverbal statt und sie beobachtet die Handlungen des Partners.
- ❖ Die wenigen eigenen Spielideen teilt sie dem Interaktionspartner durch Zeigen (Rückgriff auf vorsprachliche Kommunikationsformen) mit.
- ❖ *Ebru* stellt keine Fragen an den Spielpartner und nutzt Sprache nur selten um das Spielgeschehen zu beeinflussen.
- ❖ Sie übernimmt keine sozialen Rollen.

Damit zeigt sich deutlich, dass *Ebrus* Spielfähigkeit verzögert ist. Die Frage ob nun die verzögerte Spielfähigkeit den Spracherwerb beeinflusst hat oder der Spracherwerb die Spielfähigkeit ist nicht zu beantworten. Beide stehen in einem wechselseitigen Verhältnis und beeinflussen sich gegenseitig.

## 10 Therapie

Um die Förderung *Ebrus* darzustellen bedarf es erst einiger grundlegender Aspekte, die es zu verdeutlichen gilt. Zunächst werden anhand der Erkenntnissen der Diagnostik Konsequenzen für die Therapie abgeleitet ('Was braucht *Ebru* als nächstes?'). Darauf folgen allgemeine Hinweise zur Therapie und schließlich die konkreten Therapieinhalte. Abschließend findet schließlich ein Resümee der erfolgten Therapieschritte und ein Ausblick auf weitere Fördermaßnahmen statt.

Die Förderung fand von April – Juli 2008 zweimal wöchentlich im Schulkindergarten für sprachbehinderte Kinder statt.

### 10.1 Was braucht *Ebru* als nächstes?

Bisher erfolgten differenzierte Überlegungen zu *Ebrus* Kompetenzen und Schwierigkeiten. Diese Aspekte bilden die Grundlage für weitere Schritte der Therapieplanung. Auf der sicheren Basis von *Ebrus* Kompetenzen kann nun die Sprachtherapie entwickelt werden, aus der sie Motivation und Zuversicht schöpfen kann. So wird sie von innen heraus motiviert und kann dies auf andere Bereiche übertragen. Ausgehend von den erlangten Erkenntnissen im sprachlich-kommunikativen Bereich und über *Ebrus* Spielfähigkeit ergeben sich nachfolgende therapierelevante Aspekte:

Im Zentrum der Sprachtherapie mit *Ebru* soll die **Förderung ihrer semantischen Fähigkeiten** mit all ihren Aspekten stehen. *Ebru* kann sich aufgrund ihres geringen Wortschatzes und der fehlenden Strategien zur eigenen Erweiterung ihres Wortschatzes nur schlecht mit anderen Kindern und Erwachsenen verständigen. Ihre Sprachverständnisschwierigkeiten und ihre selbst entwickelte Sprache begünstigen dies zusätzlich. Ihre Schwierigkeiten im semantischen Bereich, also im Zentrum des Spracherwerbs, haben Auswirkungen auf

verschiedene weitere sprachliche und nichtsprachliche Bereiche (Grammatik, Spiel usw.), welche für die Entwicklung des Kindes von großer Bedeutung sind.

Um *Ebru* anzuregen auf der Basis ihrer Fähigkeiten ihre Schwierigkeiten anzugehen, muss die Förderung **gezielt gestaltet** (inszeniert) werden. Der Rahmen der Förderung, also die Förderstruktur und die Förderziele, müssen in theoriegeleiteter Auseinandersetzung detailliert geplant werden.

Zur Förderung semantischer Fähigkeiten ist die Auswahl eines Themengebietes aus dem Interessenbereich des Kindes unerlässlich (vgl. FÜSSENICH <sup>5</sup>2002). In *Ebrus* Fall fällt die Wahl auf das **semantische Feld der „Tiere“**. Hier liegen ihre Vorlieben. Sie besuchte in den Ferien den Zoo und in Rollenspielen agiert sie bevorzugt mit Kuscheltieren. Sie findet Sicherheit im Spiel mit Tieren und kann erlangtes semantisches Wissen auf andere Bereiche ausweiten.

Die Förderung mit dem Thema „Tiere“ sollte eine immer **wiederkehrende, routinierte Struktur** aufweisen. So wird es *Ebru* ermöglicht sich darauf zu verlassen und in einem sicheren Kontext sprachliches Handeln zu erfahren und zu erproben. Handlungen in routinemäßigen Formatsituationen (vgl. BRUNER 2002) ermöglichen die Betonung von sprachlichen Anregungen und damit direkte und indirekte Korrekturen von *Ebrus* Äußerungen (vgl. FÜSSENICH & HEIDTMANN 1996, 105).

Als Formatsituation eignet sich hier das *Regelspiel*, da es durch gleich bleibende Regeln gekennzeichnet ist. *Ebru* kann den Fokus ihrer Aufmerksamkeit auf die Sprache lenken und intendierte Zieläußerungen lernen zu imitieren. Dies trägt zur Erkennung von regelhaften, sprachlichen Strukturen bei.

Kinder wollen sich mitteilen und ausdrücken. Vor allem im Elementarbereich findet dies durch und im Spiel statt. Sprachförderung findet daher in für Kinder bedeutsamen Spielhandlungen statt. *Ebrus* Interesse für **Rollenspiele** sollte daher ebenfalls als Bestandteil der Förderung aufgegriffen werden. Sie greift im Kindergartenalltag häufig auf diese Spielform zurück, bedarf hier allerdings weiterer Unterstützung. Eine Förderung ihrer Spielentwicklung könnte positive Auswirkung auch auf die Sprachentwicklung haben. Außerdem wird *Ebru* in



diesem Rahmen die Möglichkeit gegeben mit anderen Kindern in Interaktion zu treten und ihre Hemmungen abzubauen.

**Grundlegend** bei der Therapie sollte das Verhältnis zwischen *Ebru* und mir sein. Eine **vertrauensvolle, stabile und nicht bedrängende Beziehung** und ein Gegenüber mit dem es sich für *Ebru* lohnt zu kommunizieren sind die Voraussetzung für eine erfolgreiche Therapie. Der zentrale Punkt in der Förderung ist, dass sie ihre Wünsche und Bedürfnisse mitteilen kann und die Aussagen des Gegenübers verstehen möchte. Sie braucht die Erfahrung, dass ihre Kommunikationsversuche als solche akzeptiert werden und dass das Augenmerk auf den Inhalt ihrer Äußerung gelenkt wird und nicht auf deren Form.

## 10.2 Allgemeine Hinweise zur Therapie

### 10.2.1 Die individuelle Therapiestruktur

Von zentraler Bedeutung für die Therapieplanung war die Umsetzung der im vorigen Kapitel (10.1) genannten Aspekte. Gleichzeitig sollte *Ebru* die Möglichkeit gegeben werden die Förderstruktur mitzugestalten, so dass diese zunächst offen geplant werden musste.

Schon nach kurzer Zeit wurde allerdings deutlich, dass eine gezielte Inszenierung der Förderung (DANNENBAUER <sup>5</sup>2002) erforderlich war. Daher lenkte ich die Förderung in geeignete Bahnen, die eine sprachliche Entwicklung *Ebrus* möglich machten. Ich wählte ein altersgemäßes Format, das Spiel, und nutzte es als Grundlage für die Förderung. Die Therapie basiert auf drei Bausteinen, die wie Säulen innerhalb des Konzepts zum Tragen kommen. Bei der Auswahl der Säulen der Therapie berücksichtigte ich *Ebrus* Vorlieben:

- (1) Die erste Säule der Therapiestruktur stellt das *Rollenspiel* dar.
- (2) Die zweite Säule ist das *Herstellen und Spielen des Regelspiels „Tierlotto“*.
- (3) Die dritte Säule, das *Spielen des Regelspiels „Rategarten“*, kam erst zum Tragen, als die zweite Säule stabilisiert war.

In Kapitel 10.3 erläutere ich die drei Säulen der Förderung näher.

### 10.2.2 Erste Therapieziele

Um *Ebru* nicht mit zu hohen therapeutischen Anforderungen zu konfrontieren formulierte ich für die Förderung nur wenige erste Ziele. Dem Prinzip der „minimalen Druckanwendung“ (DANNENBAUER <sup>5</sup>2002, 138) entsprechend wird so der Therapeut und damit auch unmittelbar das Kind entlastet. Nach DANNENBAUER (<sup>5</sup>2002) reichen wenige sprachanregende Strukturen aus, da aus ihnen viel entstehen kann. Folgende grundlegende Zielformulierungen therapeutischen Handelns mit *Ebru* werden von FÜSSENICH (<sup>5</sup>2002) auch für die semantische Förderung als wichtig erachtet:

- (1) Indem *Ebru* meine Äußerungen oder die der Kinder oder Teile ihrer sprachlichen Zielstrukturen imitiert, kann sie zeigen, dass sie sich an diesen sprachlichen Angeboten orientiert.

Über die Relevanz von *Nachahmung* bzw. sprachlicher Imitation in der Sprachentwicklung gibt es unterschiedliche Ansichten. Einige Untersuchungen zeigen, dass Nachahmung nicht bei allen Kindern zwingend auftaucht. Trotzdem spielt sie nach ZOLLINGER (<sup>4</sup>1994, 32) in jeder Phase der Sprachentwicklung eine Rolle. Sie kann ein Indiz für die Orientierung des Kindes an den sprachlichen Äußerungen des Erwachsenen sein und stellt gewissermaßen die Grundannahme jedes sprachtherapeutisch, sprachpädagogischen Handelns dar.

- (2) *Ebru* soll lernen, dass Sprache eine Steuerfunktion besitzt und sie diese für ihre Zwecke nutzen kann.

Die Steuerfunktion von Sprache wird vor allem bei Spielen deutlich, bei denen sprachliche Kommunikation Grundvoraussetzung ist. Diese kommunikative Notwendigkeit ist bei den Regelspielen „Tierlotto“ und „Rategarten“ gegeben. Hier müssen grundsätzliche Dinge sprachlich geklärt werden (wie z.B. ‚Wer fängt an?‘). Auch im Rollenspiel ist der sprachliche Austausch nötig um dem Spielpartner seine Absichten mitzuteilen.

- (3) *Ebru* soll lernen, nach der Bedeutung oder dem Bedeutungsunterschied zu fragen.

Grundvoraussetzung ist hier die Erkenntnis, dass das Fragen eine Strategie darstellt, mit der sie ihren Wortschatz bzw. ihr begriffliches Wissen erweitern

kann. Dieses Ziel beinhaltet weiterhin grammatikalische Komponenten, da es auch um das (syntaktisch) korrekte „Fragen formulieren“ geht. Inbegriffen ist hier die Verbzweitstellung sowie die Verwendung von Fragepronomen (‘Was ist das?’).

Diese Ziele sind sehr anspruchsvoll und nicht in wenigen Sitzungen zu erreichen. Daher ist von zentraler Bedeutung die Zwischenschritte zu würdigen (Kapitel 7.2), die zeigen, dass sich *Ebru* mit den Zielen auseinandersetzt.

### 10.2.3 Die Technik des Modellierens

Ursprünglich von DANNENBAUER (<sup>5</sup>2002) für den grammatischen Bereich genutzt, haben viele Sprachtherapeuten die Relevanz der *Modellierungstechnik* auch für den Bereich der Semantik- und Ausspracheförderung entdeckt. Mit Hilfe verschiedener dieser Techniken können bei der semantischen Förderung Bezeichnungen hervorgehoben, Strategien wie das „Fragen stellen“ verdeutlicht und die zu imitierende Äußerung explizit betont werden.

*„Eingepasst in den Kontext gemeinsamen Tuns und mit direktem Sachbezug wird dem Kind die Zielstruktur mit erhöhter Frequenz und deutlicher Betonung immer wieder in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt“ (DANNENBAUER <sup>5</sup>2002, 152).*

So beschreibt Dannenbauer den Einsatz der Modellierungstechniken innerhalb der Förderung. Sein Ziel ist es, dem Kind eindeutige Sprachangebote zu verschaffen, bei denen sich Zielstrukturen, Interaktionsformen und Sachkontext in einem wechselseitigen Muster bedingen und erklären. Die Modellierungstechniken sollen sich situationsangemessen in den einzelnen Fördersitzungen abwechseln, um eine variable Therapiesprache zu erreichen und solange angewandt werden bis das Kind eine Regelmäßigkeit erkennt. Dabei hat die Aufrechterhaltung der gemeinsam begonnenen Handlungssituation oberste Priorität.

Im Allgemeinen wird zwischen zwei Techniken des Modellierens unterschieden. Zum einen jene Sprachmodelle, die kindlichen Äußerungen vorausgehen, um

Zieläußerungen zu betonen (z.B. Präsentation, Parallelsprechen). Zum anderen jene Sprachmodelle, die kindlichen Äußerungen nachgestellt sind und diese meist in die Zielstruktur umformen (z.B. Expansion, Umformung) (vgl. FÜSSENICH 2003, 429). Eine detaillierte Auflistung der verschiedenen Techniken sowie deren Beschreibungen findet sich bei DANNENBAUER (<sup>5</sup>2002, 153).

Vor allem während des Spielens des „Tierlottos“ und des „Rategartens“ in der Förderung kamen die unterschiedlichen Techniken des Modellierens zum Einsatz: sowohl vorausgehende als auch nachfolgende Sprachmodelle. Ausgangspunkt für die Modellierung der Äußerungen waren die grundlegenden Förderziele. Hierbei ging es hauptsächlich um Fragestrukturen, die von *Ebru* imitiert werden sollten und um die Betonung einzelner Merkmale von Begriffen, wie z.B. *„Ich habe GRÜN gewürfelt. Der Frosch ist GRÜN. Also muss die Karte auf den Frosch.“*

### 10.3 Die Säulen der Therapie

Die Förderung von *Ebru* basierte wie beschrieben auf drei wesentlichen Säulen<sup>13</sup>:

- (1) Dem Rollenspiel,
- (2) dem Herstellen und Spielen des „Tierlottos“
- (3) und dem Spielen des „Rategartens“

Die Therapie fand zweimal wöchentlich in einem Therapieraum der Einrichtung statt. So entstand auch nach außen sichtbar für *Ebru* eine räumliche Strukturierung, die ihr Sicherheit vermittelte. Zusätzlich konnte *Ebru* regelmäßig eine Freundin aus ihrer Gruppe zur Förderung mitnehmen, so dass vor allem die Kontaktaufnahme und der Beziehungsaufbau erleichtert wurden.

---

<sup>13</sup> Es kamen nicht alle Säulen der Therapie in allen Sitzungen zum Einsatz. Je nach verfügbarer Zeit, fiel an manchen Sitzungen eine der Säulen (beispielsweise das Rollenspiel) weg. Die dritte Säule kam erst nach Stabilisierung der zweiten Säule zum Tragen.

### 10.3.1 Das Rollenspiel

Zu Beginn einer jeden Therapieeinheit begannen wir meist mit einem Rollenspiel mit Stofftieren. *Ebru* hat ein Lieblingsstofftier (Katze) in der Gruppe, welches sie häufig in die Förderung mitnahm. Dies vermittelte ihr zu Beginn der Fördermaßnahmen Sicherheit im Rahmen der unbekannten Situation. Die Katze verkörperte dann die jeweilige Rolle. Das Spiel umfasste auch andere Gegenstände, wie einen Arztkoffer, dessen Inhalt meist funktionsorientiert eingesetzt wurde. Symbolische Anteile fanden sich nur selten in *Ebrus* Rollenspiel. *Ebru* selbst schlüpfte eher ungern in andere Rollen.

Eine Förderung der Spielaktivitäten umfasste die *Heranführung an ein strukturiertes Rollenspiel*. Diese Spielform ist sprachanregend und damit bedeutsam für die kindliche Entwicklung. Sie liegt im Interessenbereich von *Ebru* und bietet die Möglichkeit der Teilhabe an einer sprachlichen und sozialen Lerngemeinschaft. Dafür war es erforderlich ein weiteres Kind als Spielpartner in die Rollenspielförderung mit einzubeziehen. *Antje*, ein Mädchen aus *Ebrus* Gruppe füllte diese Rolle aus. Sie zeigt ebenfalls Auffälligkeiten im semantisch-pragmatischen Bereich, besitzt aber im Spielverhalten eine gute Fähigkeit kreativ in Rollenspiele einzusteigen. Sie konnte eigene Ideen mit einbringen und diese den Spielpartner mit Hilfe metakommunikativer Äußerungen im Sinne von einer Kollektivierung der Spielhandlung mitteilen. Außerdem wurden so *Ebrus* Hemmungen gegenüber anderen Kindern aus der Gruppe abgebaut.

Methodische Überlegungen führten in der Auseinandersetzung mit der Bedingungsanalyse zu folgenden wichtigen Aspekten:

- ❖ Um *Ebrus* Spielentwicklung zu fördern sollte sie angeregt werden in andere Rollen zu schlüpfen.
- ❖ Eine Strukturierung des Rollenspiels ist dabei unerlässlich. Diese sollte so erfolgen, dass das Script zu einem wiederkehrenden Format wird.
- ❖ Aufgrund von *Ebrus* Begeisterung für einen Zirkusbesuch mit dem Kindergarten sollte der Inhalt des Rollenspiels das Thema Zirkus sein.
- ❖ Weiterhin sollte das Thema mit Hilfe von Bilderbüchern erarbeitet werden.

Die thematische Hinführung erfolgte über einen Zirkusbesuch mit dem Kindergarten sowie einige Bilderbuchbetrachtungen. *Ebru* war an der Gestaltung der „Sitzungen“ beteiligt, da sie Bilderbücher von zu Hause mitbrachte. *Antjes* und *Ebrus* Lieblingsbuch in diesem Rahmen war „Heute gehen wir in den Zirkus“. Gemeinsam überlegten wir welcher Person beim Zirkus welche Aufgaben bzw. Handlungen zukommen: der KassiererIn der Verkauf von Eintrittskarten, dem Zirkusdirektor die Begrüßung der Gäste und die Vorstellung der Zirkusnummern, der Seiltänzerin<sup>14</sup> der Balanceakt und dem Dompteur das Bändigen der Tiere<sup>15</sup>. Eintrittskarten, Programmhefte und Verkleidungsutensilien wurden gemeinsam entworfen und hergestellt.

Mit Hilfe von Schminke konnten die zwei Mädchen in eine andere Rolle schlüpfen und als Zirkusdirektor, Tiger, Dompteur oder Seiltänzerin agieren. Anfangs zeigte *Ebru* noch Schwierigkeiten in der Umsetzung der Rolle. Sie beobachtete mein und *Antjes* Spiel und zeigte großes Interesse auch an dem Spiel teilzuhaben. Deutlich wurde aber auch ihre Unsicherheit, wie sie sich in das Spiel einbringen könnte. Dies äußerte sich durch schüchternes und zögerliches Verhalten. Unterstützend bei der Rollenübernahme wirkte nehmen der Schminke auch die Kleidung aus der Verkleidungskiste des Kindergartens und unsere selbst gebastelten Utensilien. Damit fiel *Ebru* die Rollenübernahme leichter. Allerdings vermieden beide Mädchen die Rolle des Zirkusdirektors, da es die sprachintensivste Rolle darstellte. Erst nach mehreren „Sitzungen“ übernahm *Ebru* diese Rolle und konnte sie sprachlich eindrucksvoll strukturieren sowie das Script umsetzen. Sie begrüßte das Publikum („*Hallo liebe Publikum*“), stellte die Dompteuse vor („*Das Antje*“) und verabschiedete die Gäste zum Schluss („*Bis nächstes Mal*“).

Es konnte eine richtige Zirkusshow erprobt werden und zum Abschluss der ganzen Gruppe vorgeführt werden.

---

<sup>14</sup> Die Rolle der Seiltänzerin wurde in Verbindung mit der Rolle der KassiererIn gespielt. Wer also auf dem Seil tanzen wollte musste zuerst die Karten an der Kasse verkaufen.

<sup>15</sup> Die Rolle des Tieres wurde vom Zirkusdirektor mit übernommen.

### 10.3.2 Herstellen und Spielen eines „Tierlottos“

Aufgrund *Ebrus*‘ Schwierigkeiten bei der Vernetzung von Merkmalen von Begriffen musste die Förderung bei grundlegenden Dingen ansetzen. Eine Förderung mit dem Regelspiel „Rategarten“<sup>16</sup> kam daher vorerst nicht in Frage, da dies zu anspruchsvolle Inhalte enthält. Um ihr Interesse für Tiere aufzugreifen bildete der zentrale gemeinsame Gegenstand der ersten Fördersitzungen die Herstellung eines eigenen „Tierlottos“. Da es sich gezeigt hat, dass beim Regelspiel „Tierlotto“ in einfachen und wenigen Handlungsabläufen eine sprachanregende Szene gemeinsamer Aufmerksamkeit hergestellt und verschiedene Merkmale von Tieren (Anzahl der Beine, Farbe usw.) thematisiert werden können, entschied ich mich für dieses Regelspiel als Grundgerüst. Um das Spiel gezielt nach *Ebrus* Bedürfnissen einsetzen zu können, entwickelten wir gemeinsam ein eigenes abgeändertes „Tierlotto“.

Diese Vorgehensweise in einer gezielten Sprachförderung ergibt mehrere Vorteile. Zum einen ist der Identifikation des Kindes mit dem Spiel erleichtert, da die Begriffe aus einem semantischen Feld kommen mit dem es sich gerne beschäftigt. Weiterhin ist es an der Herstellung beteiligt. Das Spiel, bei dem die Sprache Spielgegenstand ist, wirkt dadurch sehr motivierend.

Zum anderen lernt das Kind schon im gemeinsamen Herstellungsprozess die Begriffe und deren Bedeutung sowie die Merkmale kennen. Da das Spielprinzip auf dem Wissen um die Begriffe, deren Merkmale und ihrer Vernetzung basiert, ist es für das Kind von Vorteil, wenn es für das spätere Spiel bereits ‚Experte‘ in den ausgewählten Begriffen ist.

Die *Auswahl der Begriffe* erfolgt selbstverständlich in Absprache mit dem Kind. Der Therapeut kann dadurch den Sprachlernprozess inszenieren und gezielt Begriffe auswählen, die seines Erachtens wichtige Vertreter einer Kategorie sind. Die gezielte Begriffsauswahl kann auch bei der phonologischen Förderung ein wichtiges Prinzip sein (vgl. MENZ 2007).

In abwechselnden Phasen stellten wir das Tierlotto in verschiedenen Bastelaktivitäten her. Die Intention war es, *Ebru* durch das Basteln an die

---

<sup>16</sup> Hervorragend geeignet für die Förderung semantischer Fähigkeiten.

Merkmale der Tiere heranzuführen und zugleich Schritt für Schritt das eigentliche Spiel vorzubereiten.

Hierfür wählten wir gemeinsam mehrere Tiere (schwarz-weiß Skizzen) am Computer aus und druckten sie auf Papier aus. Die Ausdrucke sollten als Legetafeln dienen. Das erste Merkmal, welches gemeinsam mit *Ebru* besprochen wurde, war die Farbe der Tiere. Die Ergebnisse wurden im Anschluss direkt umgesetzt, indem wir die Tiere ausmalten. Ein Würfel sowie weitere einzelne Karten mit den Farben der Tiere wurden angefertigt, so dass wir mit dem Spielen beginnen konnten. Mit der Zeit entstanden immer weitere Karten mit weiteren Merkmalen und Würfel, um das Spiel zu erweitern und *Ebrus* Vernetzung von Begriffen zu fördern.

Von zentraler Bedeutung bei dieser Säule der Therapie war die Vernetzung der verschiedenen Merkmale eines Begriffes (Frosch – Grün – zwei Schenkel – wohnt am Wasser). *Ebru* kennt zwar viele Bezeichnungen von Tieren, hat aber nur wenige Merkmale zu den Begriffen abgespeichert. Aber auch die Imitation meiner Äußerungen („*Ich habe GRÜN gewürfelt. Der Frosch ist GRÜN*“) spielte eine große Rolle.

Im Rahmen der Arbeit mit dem semantischen Feld der „Tiere“ fand auch ein Zoobesuch in der Wilhelma statt. Der gesamte Kindergarten hatte den Ausflug bereits seit längerem geplant und ich konnte mich anschließen. Der Praxisbezug im Zoo stellte eine ideale Ergänzung der Therapie im Kindergarten da. Hier konnte *Ebru* ihre erworbenen Kenntnisse praktisch überprüfen und festigen. Die Interaktion mit den anderen Kindern und das gemeinsame Bestaunen der „wild“en Tiere machten ihr sichtlich Freude. Das gemeinsame Erlebnis festigte nicht nur ihre semantischen Fähigkeiten, sondern stärkte auch ihre Beziehung zu den anderen Kindern.



### 10.3.3 Der „Rategarten“

Das Spiel „Rategarten“<sup>17</sup> wurde von CAROLIN GEISEL modifiziert. Es eignet sich sowohl als diagnostisches Instrument zur Beschreibung der semantischen Fähigkeiten als auch zur Therapie. Mit Hilfe dieses Regelspiels können insbesondere Aussagen über die Vernetzungen semantischer Fähigkeiten von Kindern gemacht werden. Das Spiel setzt sich aus drei Teilen zusammen: die Benennung von Karten, ihre Zuordnung zu Kategorien und letztendlich das Spiel nach modifizierten Regeln. Es kann individuell auf das jeweilige Kind abgestimmt und anknüpfend an dessen Fähigkeiten ein individuelles Förderspiel geschaffen werden. So entsteht eine sprachanregende und sprachfokussierende Fördersituation, die im Sinne eines Formats (BRUNER 1987) strukturiert ist. Der Fokus der Spielenden liegt hierbei auf dem Spiel, seinen Regeln sowie der Sprache. Diese enthält gleich bleibende Sprachstrukturen und bietet dem Kind die Möglichkeit zur Imitation (vgl. MENZ 2007).

An dieser Stelle soll nochmal an die Bedeutung des Fragestellens erinnert werden. Das Fragenstellen gehört zu den wichtigsten Strategien mit denen Kinder ihr Wissen, ihr Begriffssystem und damit ihr Wortbedeutungsrepertoire erweitern.

*„Kinder haben eine neue Stufe in ihrer Sprachentwicklung erreicht, wenn sie verstanden haben, dass sie nach Bedeutungen und Bedeutungsunterschieden Fragen können“ (FÜSSENICH <sup>5</sup>2002, 98).*

Ihr mentales Lexikon wird nicht nur erweitert, sondern auch neu vernetzt. Diesem Aspekt wird durch das Spiel „Rategarten“ Rechnung getragen. Bei dem Versuch den Begriff zu erraten, den der Spielpartner in Form einer Karte in der Hand hält, bildet das Kind eine mentale Annahme über den Begriff. Diese wird durch sein Fragen stellen („Hat das Tier vier Beine?“) bestätigt oder nicht. Eine Verneinung führt dazu, dass die alte Annahme nun verändert werden muss und es entwickelt eine neue Annahme („Das Tier hat weniger als vier Beine, also kann es noch ein Fisch, ein Vogel usw. sein.“). Berücksichtigt das Kind die Hinweise der Antworten

---

<sup>17</sup> Ursprünglich von „Ravensburger“ entwickelt. Die modifizierte Form ist im Anhang unter F2 zu finden.

nicht bei seiner Fragstellung, weist dies darauf hin, dass es die Information nicht umsetzen konnte („Ist es ein Hund?“).

Das Regelspiel der „Rategarten“ musste für die Förderung mit *Ebru* vereinfacht werden, um noch deutlicher Handlungsstrukturen hervorzuheben. Daher verwendeten wir zunächst nur die Kategorie der Tiere anstelle von beiden Kategorien (Tiere und Spielzeug). Dabei ging es lediglich um die Kategorisierung eines Gegenstands in ‚Tier‘ oder ‚nicht Tier‘. Diese Vereinfachung wurde auch im Spiel deutlich, da sich die angebotenen Zielfragen ‚Ist es ein Tier?‘ oder ‚Kann man damit spielen?‘ auf die einfache, bei jeder Fragerunde sich wiederholende Frage ‚Ist es ein Tier?‘ reduzierte. Mit dieser vereinfachten Struktur sollte *Ebru* die Imitation erleichtert werden. Weitere Fragen richteten sich dann nach Wohnort des Tieres, Aussehen des Tieres, Anzahl der Beine oder Ähnlichem. Die Reihenfolge der Fragen sollte zu Beginn immer die Selbe sein, damit *Ebru* ein Muster erkennen konnte und es ihr leichter fiel dieses zu imitieren.

*Beispiel der Fragestruktur:*

1. Frage: Ist es ein Tier?

Weitere Fragen: Hat es vier Beine?

Ist es ein großes/ kleines Tier?

Wohnt es auf dem Baum?

Hat das Tier weiches Fell?

Hat es lange Ohren?

Die Tiere stimmten größtenteils mit denen des „Tierlottos“ überein, so dass *Ebru* die Merkmale bekannt waren und sie sich auf die sprachliche Strukturierung konzentrieren konnte. Diese Vereinfachungen trugen dazu bei, dass beim Spielprinzip explizit der Fokus auf den formulierten, sprachlichen Förderzielen lag.

## 10.4 Resümee bisheriger Therapiemaßnahmen

Da die Förderung mit Ebru noch nicht abgeschlossen ist, kann bislang nur eine Zwischenbilanz gezogen werden. Gleichwohl sind es gerade die Zwischenschritte, die hervorgehoben werden müssen (FÜSSENICH<sup>5</sup>2002, 98), da sie zeigen, dass sich *Ebru* in einem Lernprozess befindet und mit Sprache auseinandersetzt.

*Ebru* befindet sich momentan in einer Phase der Weiterentwicklung. Die letzten Wochen bzw. Monate zeigte sie deutliche Fortschritte sowohl im semantischen Bereich wie auch in der Spielentwicklung. Dies liegt nicht allein an der Förderung im Kindergarten. Auch zu Hause bemühten sich *Ebrus* Eltern sie zu unterstützen und ihr ein sprachanregendes Umfeld zu schaffen. Und ich denke, auch die regelmäßige uneingeschränkte Aufmerksamkeit, die ihr während der Sitzungen zu Teil wurde, hat ihren Beitrag dazu geleistet.

*Ebrus* Lernfortschritte in der Spielentwicklung wurden vor allem durch ihre Partizipation am Rollenspiel deutlich. Zu Beginn der Förderung fiel es ihr schwer sich darauf einzulassen und sie wusste nicht, wie sie den Einstieg finden konnte. Zum Ende der Therapie zeigte sie hingegen großes Interesse an der Teilnahme am Rollenspiel und deutlich verminderte Schwierigkeiten auf andere Kinder zuzugehen. Sie war teilweise in der Lage den Spielablauf sprachlich zu steuern, wenn auch mit einigen Schwierigkeiten bzw. Unterstützungen. Damit zeigt sie eindeutige Fortschritte in der Spielentwicklung.

An dem Regelspiel „Tierlotto“ nahmen teilweise auch andere Kinder teil, da *Ebru* zwischenzeitlich im Kindergarten fehlte und wieder Unsicherheiten mir gegenüber zeigte. Die Teilnahme der anderen Kinder am Tierlotto wirkte sich positiv auf *Ebrus* Sprachverhalten aus. Es wurde deutlich, dass die Kinder ein positives Sprachmodell für *Ebru* darstellten und es ihr leichter fiel Äußerungen von ihnen als von mir zu imitieren.

T<sup>18</sup>: Ich habe GRÜN gewürfelt. Der Frosch ist GRÜN. (*legt die Karte auf den Frosch*)

A<sup>19</sup>: Habe auch grün gewürfelt. Das Kokodil ist grün.

---

<sup>18</sup> Therapeutin

<sup>19</sup> Alina

E<sup>20</sup>:

Baun wüfelt. Bär is baun.

Anhand von einem Transkriptionsbeispiel des „Rategartens“ in einer der letzten Sitzungen ziehe ich nachfolgend eine Zwischenbilanz der Förderziele.

### ***Imitation und Fragen stellen***

T:                    Ja.            Nein                    Nein                    Nein  
E: Ist Tier?            Fuchs            Hat vier Beine?            (erstaunt)...Ente

Dieses Beispiel zeigt deutlich, wie *Ebru* versucht, die von mir angebotene Zielfrage ‚Ist es ein Tier?‘ zu imitieren. Die Informationen, die sie erhält, kann sie inzwischen oft sprachlich-kognitiv verarbeiten und in bestehende Repräsentationen einordnen. Zu Beginn (Diagnostikversion) lagen hier noch große Schwierigkeiten. Sie fragte weiter nach Tieren, auch wenn sie schon erfahren hatte, dass der gesuchte Begriff ein Spielzeug ist. Jetzt ist sie in der Lage eine Zuordnung zu Oberbegriffen vorzunehmen, statt lediglich einzelne Begriffe abzufragen.

Ihre Fragen sind syntaktisch noch nicht korrekt, denn Verben und Artikel fehlen. Das Fehlen von Artikeln ist bei Kindern mit türkischem Migrationshintergrund nicht unüblich, da die türkische Sprache keine Artikel beinhaltet.<sup>21</sup>

*Ebrus* Redeanteile sind im Vergleich zur Diagnostikversion, in der sie häufig nur den Kopf schüttelte, nickte oder schwieg, deutlich angestiegen. Sie übernimmt nun zunehmend die *Regie* für die Spielabläufe. In der Diagnostikversion mit *Ebru* ließ sich beobachten, dass die Spielregeln und Abläufe ausschließlich von mir geregelt wurden. Mit zunehmender Vertrautheit mit der Spielsituation übernahm *Ebru* die Initiative und forderte die Spielpartnerin auf, wenn sie an der Reihe war (,du bis dan’).

### ***Initiative der Spielregeln***

T: Du bist dran.            Ist das ein Tier?            Kann man es essen?  
E:                    (zieht Karte)            Ne                    Ne

T: Ist auf dem Baum?            Es ist ein Vogel . . .            (zieht Karte) Was ist  
E:                    Ja (zeigt Karte)            du dran

<sup>20</sup> *Ebru*

<sup>21</sup> Bis auf einen unbestimmten Artikel ‚bir‘, der auch ein Zahlwort darstellt.

T: das?            Ja            Ja  
E:        Tier?            Kuh            (freut sich)

*Ebru* spricht weiterhin häufig in ihrer unverständlichen Sprache und erschwert anderen dadurch die Kommunikation mit ihr. Allerdings zeigen sich auch hier Verbesserungen. Sie nutzt häufiger die ihr zur Verfügung stehenden deutschen Sprachanteile und kann sich so besser verständigen.

## 10.5 Ausblick

Die gezielte Förderung im Bereich der Semantik und Pragmatik ist noch nicht abgeschlossen. Die Zwischenbilanz macht deutlich, dass *Ebru* sich sprachlich weiterentwickelt hat. In Absprache mit der Sprachtherapeutin des Kindergartens wird daher die semantische Förderung an der bisherigen methodischen und inhaltlichen Arbeit anknüpfen. Die bislang geschaffene routinierte Situation des „Rategartens“ soll beibehalten werden. Auch dem Rollenspiel soll vor allem im Gruppenalltag weiterhin Raum gegeben werden.

Viele der inhaltlichen und methodischen Überlegungen sowie die Zielformulierungen sind auch Bestandteil phonologischer oder grammatischer Therapien. Die Betonung von grammatischen und phonologischen Aspekten sollte allerdings erst auf der Basis einer semantischen Grundlage stattfinden. Der pragmatisch-semantische Schwerpunkt hat Vorrang in der Förderung. So betont auch DANNENBAUER (vgl. <sup>5</sup>2002, 146), dass nur auf der Basis von pragmatischen und semantischen Fähigkeiten weitere Formen verankert werden können.

### *Grammatik*

Zwei Kriterien sind bei der Auswahl von grammatischen Zielen von zentraler Bedeutung. Zum einen ist in der Therapie an den Bereichen anzusetzen, die für die Verständlichkeit des Kindes die größten Probleme darstellen (DANNENBAUER <sup>5</sup>2002, 145), da in erster Linie die Kommunikation mit dem Kind möglich gemacht werden muss. Zum anderen sollten jene Ziele angegangen werden, an denen

das Kind bereits aktiv arbeitet. Dies wird vor allem durch Selbstkorrekturen des Kindes deutlich.

In der Förderung mit Ebru sollten daher die grammatischen Schwerpunkte auf der Anregung zur Mehrwortäußerungen sowie der Produktion von Verben liegen. Bisher verwendet sie überwiegend Objektwörter wie Substantive. In der weiteren Therapie sollten weitere Wortarten mit einbezogen werden.

### *Phonologie*

Die Bedeutung von Formatsituationen ist auch in der phonologischen Förderung zentral. Sprachliche Umgebungsbedingungen müssen optimiert werden, damit das Kind sprachliche Regeln ableiten kann, die in der Zone der nächsten Entwicklung stehen. Die Auswahl phonologischer Ziele erfolgt anhand einer differenzierten Analyse mit Hilfe des AVAK-Test (HACKER <sup>5</sup>2002, 45f) und muss individuell nach Spracherwerbskriterien entschieden werden. Dabei ist auch der Aspekt der Verständlichkeit nicht unerheblich.

Ebrus Therapieziele könnten beispielsweise die Überwindung der Alveolarisierung von [ʃ] und die Verminderung der Reduktion von Mehrfachkonsonanz sein.

Abschließend bleibt zu sagen, dass in jeder Förderung (semantische, grammatische, phonologische) die Zielformulierungen und Methoden ständig reflektiert und hinterfragt werden müssen. Denn nach DANNENBAUER (<sup>5</sup>2002, 159) „...ist das kindliche Sprachsystem kein statisches Gebilde, sondern weist zu jedem Zeitpunkt Merkmale der Bewegung auf...“.

### 11 Schlussbetrachtung

Die Intention meiner Arbeit lag in der Leistung eines Beitrags zur ganzheitlichen Sichtweise auf die Entwicklung von Kindern im Rahmen einer semantischen Förderung. Dies erfolgte an einem Praxisbeispiel, bei dem auch die Lebenssituation sowie weitere Kompetenzen und Schwierigkeiten neben den sprachlichen Auffälligkeiten berücksichtigt wurden.

Die Entwicklung der semantischen Fähigkeiten ist die Basis für viele weitere Zweige der Sprachentwicklung, wie z.B. der Aussprache und der Grammatik. Dies macht den Bereich der Bedeutungsentwicklung so bedeutsam. Die starke Fokussierung vieler Autoren auf den eingeschränkten Wortschatz als Symptomatik soll mit dieser Arbeit um eine ganzheitliche Sichtweise ergänzt werden. Ein ganzheitlicher Blick auf die Entwicklung des Kindes ist Voraussetzung für eine erfolgreiche Therapie.

Der Wunsch der Kinder sich mitzuteilen und auszudrücken ist eines der Prinzipien, die in der sprachtherapeutischen Praxis als Basis dient und auch für mich handlungsleitend war. Kinder, vor allem im Elementarbereich, drücken sich im Spiel aus. Sprachförderung findet daher in für Kinder bedeutsamen Spielhandlungen statt. Einschränkungen in den semantischen Fähigkeiten haben nicht nur Auswirkungen auf die sprachliche Entwicklung sondern können weiterhin auch die Spielentwicklung negativ beeinflussen bzw. Einschränkungen der Spielfähigkeit können Konsequenzen für die Sprachentwicklung haben. Beide Bereiche weisen in den ersten drei Lebensjahren deutliche Parallelen auf und es entwickelt sich im Vorschulalter eine immer komplexer werdende Wechselwirkung. Daher habe ich neben der Darstellung wichtiger Aspekte der Begriffs- und Bedeutungsentwicklung im Elementarbereich auch die Bedeutung des *Spiels* hervorgehoben. Diesem Bereich der kindlichen Entwicklung sollte in der Praxis mehr Wertschätzung entgegengebracht werden.

Durch die gemeinsame Herstellung eines „Tierlottos“ mit *Ebru* konnte ein semantisches Feld ausgewählt werden, welches dem Interesse des Kindes entspricht, so dass das Kind im eigentlichen Spiel motivierter ist, da es an der

Produktion beteiligt war. Außerdem wurde *Ebru* schon während der Entstehung mit den Begriffen vertraut. Dies wirkt sich förderlich auf das spätere Spiel aus. Der Aufwand für die Spielherstellung ist gering, da die Herstellung im Rahmen der Förderung erfolgt und Teil der routinierten Struktur werden kann. Auch die weiteren sprachtherapeutischen Maßnahmen mit dem Regelspiel „Rategarten“ führten zu einer Weiterentwicklung von *Ebru*. Sie imitierte meine Äußerungen und entwickelte somit eine Strategie der Wortschatzerweiterung. Weiterhin erkannte sie die Steuerfunktion von Sprache und setzte diese auch im Rollenspiel ein.

Nicht alle Förderintentionen haben direkte Wirkung auf die Kinder. Dies wurde mir auch in der Förderung mit *Ebru* wieder klar. Kinder brauchen Zeit, denn jeder Mensch hat seinen eigenen Rhythmus. An vielen Stellen der gezielten Förderung mit *Ebru* hätte ich mir mehr ‚sichtbare‘ Fortschritte gewünscht. In der Reflexion meiner Förderung stelle ich gleichwohl fest, dass *Ebru* durchaus Fortschritte machte. Diese Fortschritte sind zu würdigen. Kinder wie *Ebru* brauchen Zeit und vor allem Akzeptanz dafür, dass sie diese Zeit brauchen. DANNENBAUER (<sup>5</sup>2002) spricht von ‚*minimaler Druckanwendung*‘, was ich für das schwierigste aller Förderprinzipien halte.

Die Therapie mit *Ebru* war eine sehr intensive Zeit in der ich ein umfassendes Bild von ihr entwickeln konnte und ich denke dieses im Sinne von ‚Was kann das Kind? Was muss es noch lernen?‘ dargestellt zu haben. Ihre Kompetenzen und Schwierigkeiten bildeten die Bedingungsanalyse und die daraus folgernden Überlegungen zu Fördermaßnahmen konnten unter der Fragestellung ‚Was braucht *Ebru* als nächstes?‘ zusammengefasst werden. Die Zeit der Förderung war neben großem Enthusiasmus auch von zeitweiser Unsicherheit geprägt, die aber durch kleine Erfolgserlebnisse verflog. Ich selbst habe in diesen vier Monaten sehr viel gelernt. Durch die Einzelförderung von *Ebru*, die durch die Arbeit mit einer Kleingruppe ergänzt wurde, konnte ich mein theoretisches Wissen in die Praxis umsetzen. Bei der Arbeit im Kindergarten war ich auf mich selbst gestellt. Ich hatte die Chance alles auszuprobieren und wurde auch nicht davor bewahrt manche Fehler zu begehen. Ich persönlich finde diesen Lernprozess sehr wichtig und werde sicherlich in meiner späteren Arbeit, vom daraus erworbenen Praxiswissen profitieren. Nicht zuletzt kommen mir die



vielfältigen Erfahrungen, die ich in der Zusammenarbeit mit den Erzieherinnen und in der Arbeit im Kindergartenalltag gewonnen habe zugute. Die gesamte Förderzeit von *Ebru* stellt eine wertvolle Ergänzung meines Studiums dar. Eine der wichtigsten Erfahrungen, war der Versuch Sprachförderung in einem ganzheitlichen Rahmen zu gestalten und ihre Wirksamkeit zu erleben. Mit einer handlungsorientierten Interaktionstherapie, die stets die Gesamtentwicklung des Kindes im Blickfeld behält, erreichte ich bei *Ebru* Fortschritte. Es war nicht immer ganz leicht ihre Interessen mit meinen Zielen zu vereinbaren. Sie forderte von mir ein hohes Maß an Flexibilität, aber das Ergebnis bestätigte das Vorgehen.

Zum Abschluss dieser Arbeit möchte ich mich nochmal bedanken bei *Ebrus* Familie, ihrer Gruppenleitung und insbesondere bei *Ebru* selbst. Die Zeit mit ihr hätte ohne ihre Unterstützung nicht so befriedigend verlaufen können. Die Offenheit und Kooperationsbereitschaft hat eine erfolgreiche Förderung ermöglicht und so möchte ich mit den Worten von LUDWIG WITTGENSTEIN (1889-1951) schließen:

*"Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt."*

## 12 Literatur

- ANDRESEN, Helga (2002a): Interaktion Sprache & Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. Tübingen.
- ANDRESEN, Helga (2002b): Spiele, Interaktion und Dekontextualisierung von Sprache vor Schulbeginn. In: Der Deutschunterricht, Heft 3, S. 39 – 46.
- ANDRESEN, Helga (2005). Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr. Donauwörth: Klett-Cotta Verlag.
- ANDRESEN, Helga (2006): Sprache, Emotion und Bewusstheit im Spiegel kindlicher Spiele. In: BAHR, Reiner & IVEN, Claudia (Hrsg.): Sprache – Emotion – Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik. Idstein, S. 27 – 40.
- ANDRESEN, Helga & Lang, Barbara (2006): Entstehung von Sprachbewusstheit im Kontext von interaktiven Spielen zwischen Vorschulkindern. In: BAHR, Reiner & IVEN, Claudia (Hrsg.): Sprache – Emotion – Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik. Idstein, S. 117 – 129.
- AHRENHOLZ, Bernt (Hrsg.) (2006): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau.
- BAUER, Simone & ENDRES, Rosemarie (1999): Kindliche Sprachverständnisstörungen. Der Umgang im Alltag und in spezifischen Fördersituationen. In: Die Sprachheilarbeit 44, 6, S. 318 – 328.
- BRUNER, Jerome S. (1997): Wie das Kind sprechen lernt. 2. Überarbeitete Auflage. Bern, Stuttgart, Toronto.
- BÜRKI, Dominique (1997): Vom Symbol- zum Rollenspiel. In: ZOLLINGER, Barbara (Hrsg.): Kinder im Vorschulalter – Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen. Stuttgart, S. 11 – 48.
- BÜRKI, Dominique (2000): Einfach nur Spielen? Symbolspiele in der Therapie. In: ZOLLINGER, Barbara (Hrsg.): Wenn Kinder die Sprache nicht entdecken. Einblicke in die Praxis der Sprachtherapie. Bern, Stuttgart, Wien, S. 23 – 32.
- CÁRDENAS, Barbara & INGLISA, Patrizia (2006): Diagnostik und Therapie bei

- Mehrsprachigkeit anders angelegt? Anforderungen und Möglichkeiten in der multilingualen Arbeit. In: BÄHR, Reiner & IVEN, Claudia (Hrsg.): Sprache – Emotion – Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik. Idstein, S. 196 – 206.
- CLAHSEN, Harald (1988): Normale und gestörte Kindersprache: linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie. Düsseldorf.
- CLARK, Eve (1985): Konventionalität und Kontrast beim Erwerb des Wortschatzes. In: SEILER, T. & WANNENMACHER, W. (Hrsg.): Begriffs- und Wortbedeutungsentwicklung. Berlin, S. 45 – 65.
- DANNENBAUER, Michael (1997): Mentales Lexikon und Wortfindungsstörungen bei Kindern. In: Die Sprachheilarbeit, 1, S. 4 – 21.
- DANNENBAUER, Michael (2002): Grammatik. In: BAUMGARTNER, Stephan/ FÜSSENICH, Iris (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern – Grundlagen und Verfahren. 5. Aufl. München, S. 105 – 161.
- EINSIEDLER, Wolfgang (1999): Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels. 3. Auflage. Bad Heilbrunn.
- EISENBERG Peter & LINKE, Angelika (1996): Wörter. In: Praxis Deutsch. Heft 139, S. 20 - 30.
- FÜSSENICH, IRIS & HEIDTMANN, HILDEGARD (1984): Bedeutung und Anwendung der Gesprächsanalyse innerhalb von Sprach- und Kommunikationsdiagnostik. In: Sonderpädagogik, 14, S. 49-62
- FÜSSENICH, Iris (1987): Zur Diagnose und Therapie semantischer Fähigkeiten sprachentwicklungsgestörter Kinder. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, Landesgruppe Rheinland (Hrsg.): Spracherwerb und Spracherwerbsstörungen. Hamburg, S.113 – 124.
- FÜSSENICH, Iris (1990): "Ich weiß nicht, was soll es bedeuten!" – Analyse kindlicher Äußerungen in der Interaktion. In: Die Sprachheilarbeit, Heft 2, S.56 – 63.
- FÜSSENICH, Iris (1995): Ist Sprachtherapie in der Frühförderung sinnvoll? In: Pädagogische Impulse, 3, S. 211 – 214; Pädagogische Impulse, 4, S. S. 269 – 273.
- FÜSSENICH, Iris (2002): Semantik. In: BAUMGARTNER, Stephan/ FÜSSENICH, Iris

- (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern – Grundlagen und Verfahren. 5. Aufl. München, S.63 – 103.
- FÜSSENICH, Iris (2003a): Pädagogische Förderung bei Beeinträchtigungen der Sprachlichen Kommunikation. In: LEONHARDT, Annette/ WEMBER, Franz B. (Hgg.): Grundfragen der Sonderpädagogik, Weinheim, S.421 – 441.
- FÜSSENICH, Iris (2003b): Moderation des Schwerpunkts „Diagnostik und dann?“ Grundschule, 35,5, S. 8 – 9.
- FÜSSENICH, Iris & GEISEL, Carolin (2006): Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-) Sprache, <http://www.ph-ludwigsburg.de/813.html>, 25.09.2006.
- FÜSSENICH, Iris & HEIDTMANN, Hildegard (1984): Bedeutung und Anwendung der Gesprächsanalyse innerhalb von Sprach- und Kommunikationsdiagnostik. In: Sonderpädagogik, 2, S.49 – 62.
- FÜSSENICH, Iris & HEIDTMANN, Hildegard (1996): Formate und Korrekturen als Zentrale Elemente in der Sprachtherapie: Das Beispiel Mirco. In: WAGNER, K.R. (Hrsg.): Sprechhandlungserwerb. Essen, S. 102 – 122.
- FÜSSENICH, Iris & LÖFFLER, Cordula (2005): Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. München.
- FÜSSENICH, Iris (2008): Die Eltern sollen gefälligst Deutsch mit ihren Kindern sprechen. Kinder und ein Blick auf ihre Sprachen. In: Grundschule, 9 (noch nicht veröffentlicht)
- FÜSSENICH, Iris & GEISEL, Carolin (2008): Literacy im Kindergarten. Vom Sprechen zur Schrift. München
- GARVEY, Catherine (1978): Spielen. Das Kind und seine Entwicklung. Herausgegeben von Jerome Bruner, Michael Cole und Barbara Lloyd. Stuttgart.
- GEISEL, Carolin (2007): Umgang mit Schrift (-sprache) im Elementarbereich. In: Deutsch differenziert, 2, S. 16 - 23
- GLÜCK, Christian (1998): Kindliche Wortfindungsstörungen: ein Bericht des Aktuellen Erkenntnisstandes zu Grundlagen, Diagnostik und Therapie. Frankfurt a.M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien.
- GROSSMANN, Wilma (<sup>2</sup>1994): KinderGarten. Eine historisch-systematische Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik. Weinheim.
- HACKER, Detlef & WILGERMEIN, H. (1999): AVAK-Test. Analyseverfahren zu

- Aussprachestörungen bei Kindern. München, Basel.
- HACKER, Detlef (2002): Phonologie. In: BAUMGARTNER, Stephan & FÜSSENICH, Iris (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern – Grundlagen und Verfahren. 5. Aufl. München, S. 13 – 61.
- HEIDTMANN, Hildegard (1990): Neue Wege der Sprachdiagnostik. 2. Aufl. Berlin.
- HILLERT, Dieter (1987): Zur mentalen Repräsentation von Wortbedeutungen: neuro- und psycholinguistische Überlegungen. Tübingen.
- IVEN, Claudia (2007): Sprachförderung contra Sprachtherapie. In: Die Sprachheilarbeit, 2, S. 46 -47
- JAMPERT, Karin (2002): Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Opladen.
- JEUK, Stefan (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau.
- JEUK, Stefan (2006a): Sprachstandsmessung bei Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache zum Zeitpunkt der Einschulung. In: Didaktik Deutsch – Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, 12, 20, S. 52 – 69.
- JEUK, Stefan (2006b): Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen an Förderschulen. In: Sonderpädagogische Förderung, 51, 4, S. 342 – 356.
- KAUSCHKE, Christina (1999): Früher Wortschatzerwerb im Deutschen: Eine Empirische Studie zum Entwicklungsverlauf und zur Komposition des kindlichen Lexikons. In: MEIBAUER, Jörg & ROTHWEILER, Monika (Hrsg.): Das Lexikon im Spracherwerb. Tübingen.
- KIELHÖFER, Bernd & JONEKEIT, Sylvie (1998): Zweisprachige Kindererziehung. 10. Aufl. Tübingen.
- KLANN-DELIUS, Giesela (1999): Spracherwerb. Stuttgart.
- KLEINERT-MOLITOR, Barbara (1989): Das Spielgeschehen als Sprachlernort. Psychomotorisch orientierte Sprachentwicklungsförderung. In: GROHNFELDT (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie. Bd.1: Grundlagen der Sprachtherapie. Berlin.
- KLICPERA, Christian & INNERHOFER, Paul (2002): Die Welt des frühkindlichen

- Autismus. 3. Aufl. München.
- KOLONKO, Beate (1998): „Wie heißt des noch mal?“ In: L.O.G.O.S. interdisziplinär, 6, 4, S. 252 – 263.
- KOLONKO, Beate (2001): Spracherwerb im Kindergarten. Grundlagen für die Sprachpädagogische Arbeit von Erzieherinnen. 2. Auflage. Herbolzheim.
- KRASHEN, Stephen (1981): Second language acquisition and second language learning. Pergamon Press.
- LEIST, Anja (<sup>2</sup>2006) : Sprachförderung im Elementarbereich. In: BREDEL, U., GÜNTHER, H., KLOTZ, P., OSSNER, J. & SIEBER, G. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 2, Paderborn, S. 673 – 683.
- LEIST -VILLIS, Anja (2006): Zweisprachige Entwicklung und Erziehung in Gemischtsprachigen Familien. In: BAHR, Reiner & IVEN, Claudia (Hrsg.): Sprache – Emotion – Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik. Idstein, S. 163 – 167.
- LENGYEL, Drorit (2002): Kindliche Zweisprachigkeit und Sprachbehindertendiagnostik. Eine empirische Untersuchung des Aufgabenfeldes innerhalb der sprachheiltherapeutischen Praxis. Landesarbeitsgemeinschaft der kommunalen Migrantenvertretungen NRW. Düsseldorf.
- LENGYEL, Drorit (2006): Diagnostik im Kontext von Mehrsprachigkeit – Bedeutung Lebensweltlicher und emotionaler Faktoren. In: BAHR, Reiner & IVEN, Claudia (Hrsg.): Sprache – Emotion – Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik. Idstein, S. 187 – 195.
- LINKE, Angelika; u.a. (1996): Studienbuch Linguistik. Tübingen.
- LURIJA, Alexander R. (1986): Sprache und Bewusstsein. 2. durchgearbeitete Aufl. Köln 1986.
- LÜDTKE, Ulrike M.; KALLMEYER, Kirsten (2007): Vorschulische Maßnahmen zur Sprachstandserhebung und Sprachförderung in den deutschen Bundesländern. Wissenschaftliche Vorschläge zur Optimierung bildungspolitischer Initiativen. In: Die Sprachheilarbeit (2007) 6, S. 261-278
- MAIHACK, Volker & DE LANGEN MÜLLER, Ulrike (2007): Sprachentwicklung ist kein Kinderspiel... Welche Hilfe braucht das Kind. Eine Informationsbroschüre des dbs. Moers.

- MATHIEU, Susanne (1998): Entwicklung und Abklärung des Sprachverständnisses. In: ZOLLINGER, Barbara (Hrsg.): Kinder im Vorschulalter – Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen. Stuttgart, S. 83 – 137.
- MENZ, Mathias (2007): Vernetzung semantischer Fähigkeiten – Förderung der Begriffsbildung im Elementarbereich. Wissenschaftliche Hausarbeit.
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN- WÜRTTEMBERG (Hrsg.) (2006): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten. Pilotphase. Weinheim und Basel.
- OERTER, Rolf (1999): Psychologie des Spiels. Durchgesichtete Neuauflage, Weinheim, Basel.
- OKSAAR, Els (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur Interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer.
- OSBURG, Claudia (2001): Spielmateriale zur Förderung von Kindern mit Aussprachestörungen. In: Praxis Grundschule, 24, 3, S. 26 – 33.
- PAPROTTÈ, W. (1985): Linguistische Aspekte der Begriffsentwicklung. In: Seiler, T. & Wannenmacher, W. (Hrsg): Begriffs- und Wortbedeutungsentwicklung. Berlin, S. 75 – 101.
- PARADIS, Johanne; CRAGO, Martha; GENESEE, Fred; RICE, Mabel (2003): French English bilingual children with SLI: How do they compare with their monolingual peers? In: Journal of speech, Language, and Hearing Research 46, S. 113 – 127.
- PETER, Ursula: Entwicklung sozial-kommunikativer Kompetenzen. In: ZOLLINGER, Barbara (Hrsg.): Kinder im Vorschulalter – Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen. Stuttgart, S. 49 – 82
- PEUSER, Günter & WINTER, Stefan (2000): Lexikon der Sprachtherapie. München
- PRENGEL, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- RIEHMANN, Stephanie (2006): Emotionale und (schrift-)sprachliche Förderung mit Bilderbüchern. In: BAHR, Reiner & IVEN, Claudia (Hrsg.): Sprache – Emotion – Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik. Idstein, S. 168 – 169.

- ROTHWEILER, Monika (2001): Wortschatz und Störungen des lexikalischen Erwerbs bei spezifisch sprachentwicklungsgestörten Kindern. Heidelberg.
- SARIMSKI, Klaus (1984): Sprachverständnis und kognitive Entwicklung bei Entwicklungsverzögerten Kleinkindern. In: Die Sprachheilarbeit, 29, S. 29 – 33.
- SCHEUERL, Hans (Hrsg.) (1975): Theorien des Spiels. 10. Auflage. Weinheim und Basel.
- SCHMERR, Martina (<sup>2</sup>2007): Sprachförderung in Kindertagesstätten und Grundschule. In: GEW (Hrsg.): Sprache fördern-Bildung ganzheitlich entfalten. Bildung ganzheitlich entfalten. Frankfurt.
- SINGER, Kristina (2008): Sprachwissenschaftliche Grundlagen und Spracherwerbsprozesse: Semantik und Pragmatik. Seminarreader. PH Ludwigsburg (Fakultät Reutlingen).
- SPANIER, Rita (2004): Sprache fördern: ja – aber wie? In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik - evangelische Zeitschrift für die Arbeit mit Kindern, 4, S.8 - 11
- SZAGUN, Gisela (1983): Bedeutungsentwicklung beim Kind. Wie Kinder Wörter entdecken. München, Wien, Baltimore.
- SZAGUN, Giesela (1994): Psychologische Perspektiven zum Bedeutungserwerb. In: Internationale Frostig-Gesellschaft (Hrsg.): Integration der Wahrnehmung durch Sprache. Dortmund, S. 28 – 43.
- SZAGUN, Gisela (<sup>6</sup>2000): Sprachentwicklung beim Kind. Unveränderter Nachdruck, der 6., vollständig überarbeiteten Aufl., Weinheim, Basel, Berlin.
- TOMASELLO, Michael (2006): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Erste Auflage der deutschen Ausgabe von 2002. Frankfurt am Main.
- TRACY, R. & GAWLITZEK-MAIWALD, I. (2000): Bilingualismus in der frühen Kindheit. In: Grimm, Hannelore (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Band 3: Sprachentwicklung. Göttingen, S. 495-535
- ULICH, Michaela (2003): Literacy und sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: WEBER, Sigrid (Hrsg.): Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Basiswissen für Ausbildung & Praxis. Freiburg, S. 106 – 124.



- ULICH, Michaela; OBERHUEMER, Pamela; SOLTENDIECK, Monika (2005): Die Welt Trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. 2. aktualisierte Aufl. Weinheim, Basel.
- VOLLMERT, Johannes (1999): Grundkurs Sprachwissenschaft. München.
- WANNENMACHER, W. & SEILER, T. (1985): Begriffs- und Wortbedeutungsentwicklung: Theoretische, methodische und inhaltliche Fragestellung. In: SEILER, T. & WANNENMACHER, W. (Hrsg.): Begriffs- und Wortbedeutungsentwicklung. Berlin, S. 3 – 41.
- WESSELLS, M.G. (1990): Kognitive Psychologie. 2. Auflage. München
- WYGOTSKI, Lev S. (1977): Denken und Sprechen. Frankfurt/M.
- WYGOTSKI, Lev S. (2002): Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Übersetzung nach dem Original von 1934. Weinheim, Basel.
- ZIMMER, Dieter E. (2004): Die Sprache im Modernisierungsfieber. 4. Aufl., Reinbeck.
- ZOLLINGER, Barbara (1994): Spracherwerbsstörungen. Grundlagen zur Früherfassung und Frühtherapie. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete. 4. unveränderte Auflage. Bern, Stuttgart, Wien.
- ZOLLINGER, Barbara (Hrsg.) (2000): Wenn Kinder die Sprache nicht entdecken. Einblicke in die Praxis der Sprachtherapie. Bern, Stuttgart, Wien.

<http://www.reutlingen.de/ceasy/modules/cms/main.php5?cPagelId=402> [Stand 04.06.2008]

[http://www.schulamt-stuttgart.de/Schulamt/astff/Info\\_RG\\_Schulkiga.pdf](http://www.schulamt-stuttgart.de/Schulamt/astff/Info_RG_Schulkiga.pdf) [Stand 21.07.2008]

[http://books.google.de/books?id=qBcSPKB42SoC&pg=PA49&lpg=PA49&dq=netzwerktheorie+collins&source=web&ots=lyCxYnFCR7&sig=qy0aINzI38O3K6o7L8ibtDkh6yw&hl=de&sa=X&oi=book\\_result&resnum=3&ct=result](http://books.google.de/books?id=qBcSPKB42SoC&pg=PA49&lpg=PA49&dq=netzwerktheorie+collins&source=web&ots=lyCxYnFCR7&sig=qy0aINzI38O3K6o7L8ibtDkh6yw&hl=de&sa=X&oi=book_result&resnum=3&ct=result) [Stand 18.08.2008]

### **Verwendete Bilderbücher in der gezielten Förderung**

- HÄMMERLE, Susa (2008): Heute gehen wir in den Zirkus. Betz, Wien.
- LEMBCKE, Marjaleena (2006): Pelle Filius Zirkuskind. Sauerländer Verlag.

## **13 Anhang**

### **A Transkriptionen**

**A1** Rategartenspiel – Diagnostikversion 08.04.2008

**A2** Rategartenspiel 22.07.2008

### **B Ausgefüllte Beobachtungsbögen Semantik nach Füssenich**

**B1** Erweiterung der sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten

**B2** Keine Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten

### **C Beobachtungsbogen Rategarten**

### **D Analyse grammatischer Fähigkeiten nach FÜSSENICH**

### **E Spielbeobachtungsbogen**

### **F Bilder**

**F1** Tierlotto

**F2** Rategarten

## Anhang A Transkriptionen

### A1 Diagnostikversion: Transkription Rategarten - Spiel (nach veränderten Regeln) am 08.04.08 mit Ebru / Grundlage für die Analyse semantischer Fähigkeiten

T: Also, ich muss raten, was du hast. Ich darf es nicht sehen, schau es dir an, aber nicht

E:

T: verraten. Was du hast, ist hier irgendwo versteckt. Und ich frage dich jetzt. Ist es ein Tier?

E:

T: Ebru hast du ein Tier? Und du musst jetzt sagen Ja oder Nein Ja? Dann darf das

E: ... Ja

T: Männchen nach vorne. Hat das Tier vier Beine? Ja? Mhm hat das Tier ein weiches Fell?

E: (nickt) Mhm

T: Mmh . . . Lebt das Tier im Wasser? Dann bist jetzt du dran, du

E: (zuckt mit den Schultern) Mhm (schüttelt Kopf)

T: kannst es mir zeigen, ich hab es nicht gewusst . . . Der Hund war es, hast du ihn schon

E: (zeigt Kärtchen)

T: entdeckt? Da oben irgendwo . . . Ist er das? Genau. Jetzt pass auf, jetzt

E: Ja? (zeigt Hund)

T: nimm ich mal eins, und du darfst raten. Was hab ich für eine Karte? Nein, es ist keine

E: Kuh

T: Kuh Nein Nein, noch einmal darfst du Nein (zeigt die Karte) Wo

E: Hase Katze Auto

T: ist der? Genau . . . Jetzt darfst du wieder, ist es ein Tier? Kann man

E: Sandkast Mhm, Seil

T: damit spielen? Ja? Ist es auf dem Wasser? Ist es ähm bei dem Sandkasten

E: (nickt) ähäh ähäh

T: Was war es denn? Oh, dann bin ich. Was hab ich da? . . . Was hab ich hier?

E: Schaukel

T: Was ist das? Nein ein Schwein? Schweine gibt es doch gar nicht

E: Auto Schwein

T: Nein, es ist kein Schaf Nein, es ist auch nicht die Maus. Es ist (zeigt

E: Schaf Maus

- T: Karte) Ach, wo ist die? Genau . . . Jetzt bist du dran . . .  
 E: [ku: a] (zeigt auf Kuh) (zieht Karte)
- T: Ist es ein Tier? Hat das Tier vier Beine?  
 E: (nickt) (schüttelt Kopf)
- T: Nein? Keine Beine? drei Beine hat das Tier?  
 E: eins, zwei, drei . . . drei
- T: Oh je ein Tier mit drei Beinen? Das ist aber ein komisches Tier. Ach, der Fisch  
 E: Fisch
- T: ist es mhm hat der Fisch Beine? Der Fisch hat Flossen Jetzt bin ich, was hab ich da?  
 E: Floss
- T: Nein Nein Nein (zeigt Karte) der Kuchen, wo ist der?  
 E: Auto Fahhad Schafe Küche (zeigt auch Kuchen)
- T: Jetzt bist du wieder . . . Ist es ein Tier? Kann man damit spielen? Du  
 E: (zieht Karte) (schüttelt Kopf) Ball
- T: darfst es mir nicht verraten, ich muss ja noch weiter raten, das ist dein Geheimnis, ok  
 E:
- T: Also wir machen es beim nächsten Mal . . . (zieht Karte) Was ist das? Nein  
 E: Mhm Ente
- T: Nein Ja es ist ein Tier Ja : prima Ebru, klasse Du bist . . . Ist es  
 E: Schaufel Tier? Schafe Ja
- T: ein Tier? Kann man damit spielen? Ist es rot? Mhm jetzt muss ich gut  
 E: (schüttelt Kopf) (nickt) bissle
- T: raten? Kann man sich da drauf setzen Spielen damit meist Mädchen? Ist es  
 E: (schüttelt Kopf) (nickt)
- T: die Puppe Wo ist die Puppe . . . Jetzt du (zieht Karte) . . . Was ist das? Nein  
 E: Ja (zeigt Puppe) Huhn
- T: Nein Nein Wo ist das? Auf dem Wasser  
 E: Katze Maus (seufzt) Siff (zeigt Schiff) (zieht Karte)
- T: Ist es ein Tier? Hat das Tier vier Beine? Hat das Tier große Flügel?  
 E: Ja (schüttelt den Kopf) mhm kleiner
- T: Kleine Flügel, mhm also dann ist es nicht der Vogel, denn der hat große Flügel, dann  
 E:
- T: kanns nur der Schmetterling sein Ah ja . . . gleich ist unser Männchen beim  
 E: (zeigt Karte)
- T: Schloss oben . . . (zieht Karte) Was ist das? Nein, es ist nicht die Maus  
 E: Ähm Maus Katze

T: Nein es ist auch nicht die Katze                      Nein                      Was?                      Was meinst du, zeig es  
E:                      Schafe [tati:]                      [tati:]

T: mir mal                      Ach der Teddybär, Nein (*zeigt Karte*) Der Hase  
E:                      (*zeigt auf Teddybär*) [tatibi]                      Hase

T: Der hat sich glaub ich gut versteckt                      Genau, jetzt bist du . . . Ist es ein Tier?  
E:                      (*zeigt auf Hase*)                      (*zieht Karte*)

T:                      Ja . . . hat das Tier vier Beine?                      Drei Beine?  
E: (*nickt*)                      (*schüttelt Kopf – und zählt auf der Karte*) drei Beine

T: Äh? Kann das Tier fliegen?                      Ach, da ist es ja schon. Du darfst es mir doch nicht zeigen  
E:                      (*zeigt Karte*)

T: (*zieht Karte*) Was ist das?                      Die Kuh hatten wir schon                      Nein                      Ja, schau  
E:                      Kuh                      . . . Katze                      Maus

T: an wir sind angekommen, wir haben es geschafft.  
E:

**A2 Spiel mit dem Rategarten / Transkription** am 22.07.2008 mit *Ebru*

T: Du darfst anfangen, aber nicht verraten, ich muss wieder raten, was du hast . . .

E:

T: (*zieht Karte*) Hast du es gefunden? Ist es ein Tier? Ja? Hat das Tier vier Beine?

E: (*nickt*)

T: Kann das Tier fliegen? Hat das Tier lange Ohren? Was ist das? Ich

E: Ne ne ne

T: weiß es nicht. Jetzt bist du dran . . . (*zieht Karte*) Was hab ich da? Ja. Nein

E: Pferd Tier? Hase

T: Nein Nein Nein Ja, es die Biene.

E: Katze Hund Kuh Biene

T: Jetzt darfst du. Ist es ein Tier? Hat das Tier vier Beine? Kann das Tier

E: (*zieht Karte*) Ja Nein

T: fliegen? Lebt das Tier im See? Ich weiß glaub dann weiß ich was

E: Hmm...Nein Ja (*nickt freudig*)

T: es ist. Ist es der Fisch? Jetzt bist du

E: Ja (*lacht*) (*zieht Karte.*)

T: Ja. Nein Nein Nein

E: Ist Tier? Fuchs Hat vier Beine? (*erstaunt*)...Ente (...) Vogel

T: Ja, es ist der Vogel. Gut geraten, *Ebru*. Du darfst ziehen. Ist es ein Tier? Hat

E: (*zieht Karte*) Ja

T: das Tier vier Beine? Lebt es auf der Wiese? Ist es die Kuh? Prima Dann bist du

E: Ja Ja Ja

T: (*zieht Karte*) Ja Prima, gleich beim ersten mal erraten . . . dann bist du

E: Hund (*freut sich, lacht*)

T: schon wieder Ist es ein Tier? Kann das Tier fliegen? Hat das Tier vier

E: (*zieht Karte*) Ja Nein

T: Beine? Hat das Tier weiches Fell Ist es der Hase?

E: Ja Ja Ja Hase

(...)

## Anhang B Ausgefüllte Beobachtungsbögen Semantik nach Füssenich

### Anhang B1

Prof'in Dr. Iris Füssenich, Ottilie Merkel-Wörner, Wissenschaftliche Begleitung der Implementierung des Orientierungsplans, Schwerpunkt Sonderpädagogik\* Prof'in Dr. Iris Füssenich/ Carolin Geisel, Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-) Sprache, PH Ludwigsburg/ Reutlingen

**Name:** *Ebru*

**Code:**

**Einrichtung/ Gruppe:** S-Kiga / III

**Datum:** 09.04.08

#### Beobachtungsbogen 1: Erweiterung sprachlich-kognitiver Fähigkeiten

##### 1. Das Kind fragt nach unbekannten Begriffen.

Nein, Ebru fragt bei ihr unbekannten Begriffen nicht nach.

##### 2. Das Kind teilt mit, wenn es Äußerungen nicht versteht.

Nein.

##### 3. Das Kind erfindet eigene Wörter (Wortschöpfungen).

Nein, nur einmal konnte ich beobachten wie Ebru ‚Spinnenhaus‘ zu ‚Spinnennetz‘ sagte.

##### 4. Das Kind verändert seine Sprache, um sich verständlicher zu machen (Selbstkorrektur).

Selten zu beobachten.

**5. Das Kind korrigiert seine Sprache, weil die Kommunikationspartnerinnen es nicht verstanden haben (hörerinitiierte Selbstkorrektur).**

Nein.

**6. Das Kind korrigiert Kommunikationspartnerinnen.**

Nein.

**7. Das Kind imitiert Äußerungen spontan.**

Nur äußerst selten.

**8. Das Kind hat Spaß mit Sprache zu spielen, indem es Reime und Sprachspiele erfindet.**

Nein.



## Anhang B2

Prof'in Dr. Iris Füssenich, Ottilie Merkel-Wörner, Wissenschaftliche Begleitung der Implementierung des Orientierungsplans, Schwerpunkt Sonderpädagogik\* Prof'in Dr. Iris Füssenich/ Carolin Geisel, Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-) Sprache, PH Ludwigsburg/ Reutlingen

Name: *Ebru*

Code:

Einrichtung/ Gruppe: S-Kiga / III

Datum: 09.04.08

### Beobachtungsbogen 2: Keine Erweiterung sprachlich-kognitiver Fähigkeiten

#### 1. Rückgriff auf Verständigungsformen aus der vorsprachlichen Kommunikation (z.B. Zeigen)

Ja, Ebru kompensiert ihre Schwierigkeiten der Verständigung häufig durch Zeigen auf Dinge.  
Z.B. zeigt sie auf den Saft, wenn sie etwas trinken möchte oder verwendet deiktische Ausdrücke (wie: hier, dort, des da)

#### 2. Vermeidungsstrategien

##### 2.1. Schweigen

Ebru verfällt häufig ins Schweigen, wenn sie etwas nicht verstanden hat und verunsichert ist oder wenn sie sich nicht ausdrücken kann.

##### 2.2. Ausweichendes Verhalten

Ja, dann spielt sie einfach weiter ohne sich was anmerken zu lassen.

##### 2.3. Ausweichende Antworten

Manchmal lenkt Ebru ab, indem sie von etwas anderem spricht, wenn sie etwas nicht weiß. Z.B. Vom Klettern in der Turnhalle.

##### 2.4. Antworten mit Ganzheiten

### 3. Ersetzungen von Wörtern durch

#### 3.1. allgemeine unspezifische Oberbegriffe

#### 3.2. andere Wörter aus dem selben semantischen Feld

„Zirkus“ für „Clown“, „Kette“ für „Ring“

.

#### 3.3. lautlich ähnliche Wörter

#### 3.4. andere Wörter

#### 3.5. Umschreibungen

##### 3.5.1 Rückgriff auf Funktion und Situation

##### 3.5.2 Rückgriff auf Aussehen und Form

### 4. Fragen nach Bedeutungen und ihren Unterschieden

Nein!

### 5. Sonstiges

## Anhang C Beobachtungsbogen Rategarten

Projekt: „Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-) Sprache“ \* Wissenschaftliche Begleitung des Orientierungsplans – Schwerpunkt Frühförderung \* Prof'in Dr. Iris Füssenich/ Otilie Merkel-Wörner \* PH Ludwigsburg/ Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen\* Stand: 23.01.07

### Beobachtungsbogen Rategarten

Name des Kindes: <u>Ebru</u>	Code: _____
Erst-/ Zweitsprache: <u>Türkisch / Deutsch</u>	Alter (J;M): <u>5;1</u>
Einrichtung: <u>S-Kiga</u>	Gruppe: <u>III</u>
Durchgeführt von: <u>Christina Wank</u>	Durchführungsdatum: <u>08.04.2008</u>

#### 1. Teil *Karten gemeinsam benennen*

- ☒ Kind hat vier oder fünf der (von ihm gezogenen) Karten benannt.
- ☒ Das Kind kann einen oder mehrer Begriffe nicht benennen:
  - ☐ Es fragt nach, wenn es etwas nicht benennen kann.
  - ☒ Es schweigt.
  - ☐ Es nimmt Ersetzungen vor (z.B. „Kind“ für „Puppe“): \_\_\_\_\_
- ☐ Das Kind imitiert die Äußerungen des Erwachsenen (*Ich habe eine Katze.*)

#### 2. Teil *Karten sortieren*

- ☒ Kind kennt den Oberbegriff *Tiere*.
- ☒ Kind kennt den Oberbegriff *Spielsachen/ Spielzeug*.
- ☒ Kind kann die Karten den Oberbegriffen *Tiere* und *Spielzeuge* (bzw. „Dinge, mit denen man spielen kann.“) zuordnen.
- ☒ Kind benutzt eine Rategeschichte.
- ☐ Kind fällt die Kategorisierung folgender Karten schwer: \_\_\_\_\_
- ☐ Kind imitiert (teilweise) die Äußerungen des Erwachsenen (*Das Schaf ist ein Tier. Mit der Puppe kann man spielen.*)

#### 3. Teil *Rategarten spielen (nach veränderten Regeln)*

- |   |                                     |                                   |   |
|---|-------------------------------------|-----------------------------------|---|
| Kind kann Fragen formulieren.   | <input type="checkbox"/> oft        | <input type="checkbox"/> manchmal | <input checked="" type="checkbox"/> nie |
| Kind fragt überwiegend <i>einzelne Begriffe</i> ab und nimmt keine Kategorisierung vor. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/>                |

Projekt: „Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-) Sprache“ \* Wissenschaftliche Begleitung des Orientierungsplans – Schwerpunkt Frühförderung \* Prof'in Dr. Iris Füssenich/ Ottilie Merkel-Wörner \* PH Ludwigsburg/ Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen\* Stand: 23.01.07

Kind nimmt eine Zuordnung zu den **Oberbegriffen** vor (d.h. es **imitiert** damit den Fragestil des Erwachsenen). ☐ oft ☒ manchmal ☐ nie

Kind nimmt weitere Differenzierungen vor (nach Funktionalität/ Aussehen etc.). ☐ ☐ ☒

☐ nur die vom Erwachsenen vorgegebenen.  
☐ eigene Differenzierungen:

Weitere Fragen formuliert es auf die erhaltenen Informationen (z.B. „Es ist ein Tier.“) bezogen. ☐ ☒ ☐

Das Kind äußert sich durch nichtsprachliche Ausdrücke (*es zeigt, nickt, schüttelt den Kopf etc.*). ☒ ☐ ☐

Die Antworten des Kindes sind mit dem von ihm gezogenen Begriff stimmig. ☐ ☒ ☐

Bei Nein:

Es hat Schwierigkeiten Fragen zu bestimmten Bereichen zu verstehen, oder die Informationen zu verarbeiten.

- ☐ Oberbegriffe Tier und Spielzeug  
☒ Anzahl der Beine  
☒ Lebensort (Wasser, Wiese etc.)  
☒ Farbe und Form  
☐

## Weitere Beobachtungen

- ☐ Das Kind hat ein angemessenes Fragen und Begriffsrepertoire.  
☐ Das Kind hat die Spielregeln verstanden und kann diese größtenteils einhalten.  
☒ Es sind Sprachverständnisprobleme aufgetreten.  
☒ Kind hat Mühe, sich die ganze Zeit auf die Aufgabe zu konzentrieren.

Besondere **Fähigkeiten** des Kindes und weitere Beobachtungen:

## Anhang D Analyse grammatischer Fähigkeiten nach Füssenich

Prof'in Dr. Iris Füssenich

02/ 2006

### Zur Diagnose von grammatischen Fähigkeiten

(vorläufige und überarbeitete Fassung)

Name und Alter des Kindes: **Ebru 5;2 Jahre**

### Syntaktische Aspekte

#### *Verbstellung in Aussagesätzen (HS)*

a) Zweitstellung: 10, 11, 14,

b) Endstellung:

c) andere: 16, 20

#### *Verbstellung bei Fragen*

a) W-Fragen

Fragepronomen **Ja:**

Nein:

**Verbzweitstellung**

andere:

b) Entscheidungsfragen

**Verberststellung: 8**

andere:

Auslassung des Verbs:

#### *Verbstellung bei Imperativen*

a) **Anfangsstellung:**

b) andere:

#### *Auflösung zusammengesetzter Verben*

**ja:**

nein:

#### *Verneinung*

präverbal:

**postverbal: 11, 16**

finites Verb ausgelassen:

Prof'in Dr. Iris Füssenich

2/2006

**Ausgewählte Satzglieder**

	Vorhanden	Auslassung
<b>Subjekte</b>	2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 17	1, 5, 12, 13, 18, 19, 20
<b>Prädikate</b>	1, 8, 10?, 11, 14, 16, 20	vollständig: 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 12, 13, 15, 17, 18, 19 teilweise:
<b>Akk. Objekte</b>	1, 2, 3, 5, 7, 8, 15, 20	10
<b>Dativobjekte</b>	13	
<b>Präp. Objekte *</b>		

\* eventuell weiter differenzieren

**Satzgefüge/Satzreihe**

Nebensätze mit Konjunktion:
Nebensätze ohne Konjunktion:
Nebensätze mit Hauptsatz:
Nebensätze ohne Hauptsatz:
Verbstellung im Nebensatz <b>Endstellung:</b>
andere:

## Morphologische Aspekte

### Subjekt-Verb-Kongruenz

	Übereinstimmung	Ersetzung
1. P. Sgl.	11, 10?, 14	Infinitiv:  Stammform: 14?  andere: 10 (decke)?
2. P. Sgl.		Infinitiv:  Stammform:  andere:
3. P. Sgl.	8, 16	Infinitiv:  Stammform:  andere:
1. P. Pl.		Infinitiv:  Stammform:  andere:
2. P. Pl.		Infinitiv:  Stammform:  andere:
3. P. Pl.		Infinitiv:  Stammform:  andere:

*Ausgewählte Wortarten*

	<b>vorhanden</b>	<b>Auslassung</b>
<b>Vollverben</b>	<b>8, 10, 11, 14</b>	<b>1, 7, 12, 15</b>
<b>Kopulae</b>		<b>4, 5, 3</b>
<b>Modalverben</b>		<b>3</b>
<b>Auxiliare</b>	<b>10</b>	<b>6, 9, 18</b>
<b>Artikel *</b>		<b>1, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 15</b>
<b>Pronomen *</b>	<b>3, 7, 9, 10, 11, 13, 15, 17</b>	<b>1, 12, 19</b>
<b>Präpositionen *</b>		<b>6,</b>
<b>Adjektive *</b>	<b>4, 18</b>	
<b>Konjunktionen</b>		
<b>Nomen</b>	<b>1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 20</b>	<b>10, 4</b>

\* Unter Umständen weiter differenzieren.



### Genus

	Übereinstimmung	Ersetzung	Auslassung
feminin			
maskulin			
neutrum			

### Kasus

	Nom.	Akk.	Dativ	andere
Nom.				
Akk.				
Dativ				
andere				

### Singular – Plural – Bildung

	Übereinstimmung		Ersetzung	
	Singular	Plural	Singular	Plural
Umlaut				
- e				
Umlaut + e				
- er				
Umlaut + er				
- (e)n				
- s				
O				

### Zusammengesetzte Zeiten

mit ‚sein‘:	ja: 10
	nein:
mit ‚haben‘:	ja:
	nein:
Anwendung der schwachen Flexion auf starke Verben:	

*Spontanäußerungen von Ebru in verschiedenen Situationen / Grundlage für die Grammatikanalyse nach FÜSSENICH*

	<b>Äußerung von Ebru</b>	<b>Zielstruktur</b>
1.	Puzzle	Ich will ein Puzzle spielen.
2.	Edbeer	Erdbeeren
3.	Ich Eis.	Ich möchte ein Eis.
4.	Es kaputt.	Das Eis ist kaputt.
5.	Ja, Tiere.	Ja, wir haben Tiere gesehen.
6.	Gewürfe Zoo.	Die Wölfe waren auch im Zoo.
7.	Katze ich.	Ich möchte die Katze haben.
8.	Gibs äh Popo?	Gibt es hier den Popo?
9.	Nochma ich?	Bin ich nochmal dran?
10.	Ich war decke.	Ich habe schon eine Karte aufgedeckt oder Ich war mit aufdecken dran.
11.	Ik weiß nich.	Ich weiß nicht.
12.	Au rein.	Das soll auch da rein.
13.	Mei Die.	Das ist mein Tier.
14.	A gucke die.	Ich möchte die angucken.
15.	Ich Maus.	Ich male eine Maus.
16.	Pass nicht.	Das passt nicht.
17.	Ich dan wieder.	Ich bin wieder dran.
18.	Hm, lecker.	Hm, das ist lecker.
19.	Wieder dan.	Ich bin wieder dran.
20.	Gib Geister.	Es gibt Geister.

## Anhang E Spielbeobachtungen

### Beobachtungsbogen zum Spielverhalten in Anlehnung an BÜRKI (1997)

Name des Kindes: <b>Ebru</b>	Alter: <b>5;1</b>
Name des Beobachters: <b>Christina Woitek</b>	Beobachtungszeitraum: <b>April-Mai 08</b>

#### (1) Gegenstandsbezug

- Wie ist das Verhältnis zwischen explorativem („Was ist das für ein Ding?“) und symbolischem („Wozu kann ich das Ding verwenden?“) Gegenstandsgebrauch?  
*Häufig noch funktionale Verwendung von Gegenständen.*
- Sind die Gegenstände im Spiel handlungsbestimmend?  
*Ja.*
- Funktionieren Gegenstände als Auslöser für (neue) Handlungen?  
*Teilweise, mit Hilfe des Spielpartners (Erwachsenen).*
- Werden Gegenstände im Spiel eingesetzt, um Ideen auszudrücken?  
*Nein*
- Werden Gegenstände in Bezug auf das gemeinsame Thema eingesetzt?

#### (2) Sequentierung

- Wie entstehen Handlungsabläufe im Spiel?  
*Häufig durch Ideen der Spielpartner. Selber hat Ebru wenig Spielideen.*
  - Funktionale Wiederholung einzelner Handlungen?  
*Ja, oft!*
  - Durch unverbundenes Aneinanderreihen einzelner Handlungen?
- Werden einzelne Handlungen mit vorherigen/nachfolgenden verbunden?  
*Manchmal!*
- Sind im Spiel Handlungspläne erkennbar.
  - Im Spiel allein?  
*Teilweise. Wenig Aussage möglich, da überwiegend nonverbales Spiel.*
  - Im Spiel mit anderen?  
*Die Handlungspläne der anderen dominieren, Ebru ordnet sich unter und bringt wenig von sich aus ein. Hat wenig eigene Spielidee.*

- Wie werden Spielsequenzen beendet?

*Abrupt!*

- Wie beeinflusst das Einführen von neuen Gegenständen im Spiel den Handlungsablauf?

- Führt es zu einem Unterbruch der aktuellen Handlung?

*Ja*

- Werden Gegenstände fließend in die aktuelle Handlung eingebaut?

*Nein*

- Werden zeitliche Dimensionen in den dargestellten fiktiven Handlungsabläufen ausgedrückt?

*Nein*

### **(3) Rollenübernahme**

- Ist ein Verständnis sozialer Rollen im Spiel beobachtbar? Wie kommt dieses Verständnis zum Ausdruck? (Handlungen/ verbale Kommentare)

*Nein.*

- Können soziale Rollen übernommen werden?

*Dies konnte ich bislang noch nicht beobachten.*

- Werden Puppen und Spielfiguren oder die erwachsene Person als Träger einer komplementären Rolle behandelt?

*Nur in wenigen Sequenzen.*

- Wie wird die Rollenübernahme im Spiel ausgedrückt?

### **(4) Sprache und Interaktion im Spiel**

- Äußert das Kind Interesse am Interaktionspartner? Wie drückt es diese aus?

*Zeigt Interesse und ist amüsiert über die Handlungen des Partners; beobachtende Haltung.*

- sprachliche Interesse

- nonverbale Interesse

*Ebru äußert ihr Interesse eher nonverbal.*

- Bezieht das Kind Interaktionspartner in das Spiel mit ein?

*Ja.*

- Nimmt das Kind Blickkontakt zum Spielpartner auf?

*Ja, triangulieren.*

- Stellt es Fragen an diesen?

*Nein*

- Geht es auf Fragen von diesem ein?

*Nur in der Hälfte der Fälle; oft ignoriert sie die Äußerungen des erwachsenen Spielpartners.*

- Teilt das Kind sein Spielscript dem Interaktionspartner mit (Kollektivierung der Handlung)?

*Teilweise fordert sie zu bestimmten Handlungen durch zeigen und vormachen auf. Z.B. sollte der Hund (Ich) der Maus (Ebru) hinterher rennen.*

- Ist das Kind in der Lage, Spielabsichten des Interaktionspartners zu erkennen?

*Nicht immer, in diesem Fall bleibt sie nonverbal und fragt nicht nach.*

- Weiß das Kind, dass es durch sprachliche Äußerungen das gemeinsame Spiel beeinflussen kann?

*Ja.*

- Verlässt das Kind die Spielebene um Handlungsänderungen vorzunehmen (explizite

Metakommunikation)?

*Teilweise.*

*Ebru weiß oft nichts mit sich anzufangen und wartet auf Impulse von den Spielpartnern!*

## Anhang F Bilder

### F1 Tierlotto



### F2 Rategarten



## **Versicherung**

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den 27.10.2008